

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

3-4 | 2017

Thema: Neue Formen der Governance in Hochschulen
und Forschungseinrichtungen

- Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure ■ University governance and rankings ■ Berufungsverfahren an deutschen Universitäten ■ Changing university governance ■ Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument
- Steuerung der Third Mission durch Außenkommunikation ■ Innovationsfähigkeit von Hochschulen ■ Partizipation der Fachhochschulen am 7. FRP der EU

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

3-4 | 2017

Thema: Neue Formen der Governance in Hochschulen
und Forschungseinrichtungen

- Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure ■ University governance and rankings ■ Berufungsverfahren an deutschen Universitäten ■ Changing university governance ■ Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument
- Steuerung der Third Mission durch Außenkommunikation ■ Innovationsfähigkeit von Hochschulen ■ Partizipation der Fachhochschulen am 7. FRP der EU

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

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, Christina Müller
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, Deiningen

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
Keynote	
Georg Krücken: Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure	10
Panelvorträge	
Theodor Leiber: University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability and competition	30
Bernd Kleimann, Maren Klawitter: Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus Sicht organisationaler Akteure	52
Susan Harris-Huemmert: Changing university governance: On the work and impact of a new commission at a Bavarian university	74
Markus Seyfried, Philipp Pohlenz: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument?	96
Justus Henke, Sarah Schmid: Die Third Mission von Hochschulen als lösbares Steuerungsproblem. Gründe für eine bessere Kommunikation und Ansätze zu ihrer Entwicklung	116
Cindy Konen: Innovationsfähigkeit von Hochschulen: Voraussetzungen für das Entstehen von Innovationen in Innovationskooperationen mit Unternehmen – Ergebnisse einer explorativen Experteninterviewreihe	134
Jörg Jerusel, Andreas Mues, Josephine Schuldt: Blockierte Förderung? Die deutschen Fachhochschulen zwischen normativem Anspruch und tatsächlicher Partizipation am 7. FRP der EU	154
Aus der Gesellschaft für Hochschulforschung	
Rückblick auf die elfte Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 7./8. April 2016	174
Abstracts der mit dem Ulrich-Teichler Preis ausgezeichneten Abschlussarbeiten und Dissertationen	
Nadja Bielezki: Die Macht der Kollegialität. Eine qualitative Analyse der Führung von Universitätspräsidentinnen und -präsidenten in Deutschland (Dissertation)	176
Anna Kroth: Der Effekt der Einführung von Studiengebühren auf die Aufnahme eines Studiums in Deutschland: Ergebnisse eines natürlichen Experiments mit besonderem Fokus auf Studienberechtigte aus bildungsfernem Elternhaus (Dissertation)	180
Anni Fischer: Geduldete Scheinheiligkeit: Hypokrisie im schwedischen Hochschulsektor (Masterarbeit)	184
Buchvorstellungen	188
Jahresindex 2017	191
Index 2017	193
Hinweise für Autorinnen und Autoren	196

Editorial

Die Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist ein in den letzten Jahren stark angewachsener Gegenstandsbereich der Hochschulforschung mit einer großen Vielfalt von Bezugsfeldern. Die 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung vom 6. bis 8. April 2016 widmete sich daher dem Thema „Neue Formen der Governance in Hochschulen und Forschungseinrichtungen: Forschungsstand und -perspektiven“.

Im Hochschulbereich wird Governance häufig mit neuen Steuerungsmodellen im Rahmen des New Public Management (NPM) in Verbindung gebracht. Hier ist es zu Veränderungen der klassischen Beziehungen zwischen Staat, akademischer Profession und Markt gekommen. Der Staat hat Entscheidungskompetenzen auf die Hochschulen verlagert, die Stellung von Präsidien und Dekanaten gestärkt, Wettbewerbselemente eingeführt, und sich auf eine indirekte Steuerung über strategische Zielsetzungen konzentriert.

Die gesamte Entwicklung – die auch den Sektor der außeruniversitären Forschungseinrichtungen betrifft – wird begleitet durch den Ausbau von Controlling-Systemen, wie z.B. dem Berichtswesen, und der zunehmenden Bedeutung des Wissenschaftsmanagements. Neue interne Verwaltungseinheiten (z.B. Qualitätssicherung) und externe Organisationen (z.B. für Akkreditierung, Evaluationen und Rankings aller Art) fordern eine objektive und vergleichbare Leistungsmessung. Kritisch diskutiert wird in der Wissenschaft, dass dabei möglicherweise „die falschen Dinge“ erfasst werden und steuerungswirksam werden.

Neben der Einführung von NPM-Instrumenten, der Umsetzung des Bologna-Prozesses, einem steigenden Wettbewerbsdruck durch die Drittmittelfinanzierung und anderen Veränderungen reagieren die Hochschulen auf neue aktuelle Herausforderungen, wie sie etwa die demographische Entwicklung mit sich bringt, aber auch auf neue gesellschaftliche Aufgaben („Third Mission“) und die zunehmenden Möglichkeiten der Digitalisierung.

Im Rahmen der Tagung wurden mehrere Bereiche von Governance behandelt. Inhaltliche Schwerpunkte lagen auf den Themen Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (durch Elemente wie Drittmittelausschreibungen und Exzellenzinitiative), Verhältnis zwischen akademischer Selbstorganisation und hierarchischer Selbststeuerung durch Leitungsorgane sowie Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Steuerung.

Der vorliegende Band dieser Zeitschrift dokumentiert einige wichtige Beiträge dieser Tagung zu den genannten Aspekten von Governance. Alle Panelvorträge wurden zu Artikeln ausgearbeitet und durchliefen externe Begutachtungsverfahren.

Georg Krücken befasst sich in seiner Keynote mit Wettbewerb als einer spezifischen neuen Form der Hochschul-Governance und analysiert das Verhältnis von Wettbewerb, Markt und staatlicher Regulierung. Anhand dreier Beispiele – Ausbau des Hochschulmanagements, Konzepte zur Umsetzung von Chancengleichheit im Rahmen der Exzellenzinitiative und zunehmende Managementberatung in Universitäten – legt er dar, wie sich die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure vollzieht.

Theodor Leiber untersucht in seinem Artikel „Universitätsgovernance und Rankings“ anhand von sechs Universitäten in Baden-Württemberg die ambivalente Rolle von Rankings für Autonomie, Rechenschaft und Wettbewerb. Er stellt fest, dass globale Hochschulrankings nur in geringem Umfang und auf indirektem Wege die Strategieprozesse der Universitäten beeinflussen, da Rankingdaten gewöhnlich hoch aggregiert sind und oft keine verlässlichen Qualitätsmaßstäbe repräsentieren.

Bernd Kleimann und *Maren Klawitter* widmen sich den Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus der Sicht von Hochschulleitungen, Dekaninnen und Dekanen sowie Berufungskommissionen. Aus Ihrer Studie wird deutlich, dass die Auswahl von Professorinnen und Professoren weiterhin schwerpunktmäßig in den Händen der Fachkollegien liegt. Unmittelbar vor und nach der Auswahlphase bestehen Einflussmöglichkeiten durch die Universitätsleitung.

Susan Harris-Huemmert analysiert rückblickend die verschiedenen Stufen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an einer bayerischen Universität, die sich auf die Systemakkreditierung vorbereitete, und die Arbeit der hierfür zuständigen Präsidialkommission für Qualität in Lehre und Studium. Dieser Blick in die Praxis ermöglicht das Nachvollziehen der verschiedenen Phasen des organisatorischen Wandels, der die verbindliche Umsetzung von Qualitätszielen begleitete.

Markus Seyfried und *Philipp Pohlentz* diskutieren aufbauend auf verschiedenen theoretischen Konzepten die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Etablierung, Ausgestaltung und Wirksamkeit von Qualitätsmanagementsystemen. Die befragten Beauftragten für das Qualitätsmanagement verstehen sich zumeist als Beraterinnen und Berater, die ehrgeizige Vorstellungen von Steuerung, Strategie und Sanktionierung haben, aber auch externen Anforderungen gerecht werden müssen.

Justus Henke und *Sarah Schmid* versuchen den als „Third Mission“ bezeichneten Aufgabenbereich von Hochschulen begrifflich zu fassen und untersuchen darauf

aufbauend, wie Hochschulleitungen diesen Bereich wirksam steuern können. Die Autoren empfehlen eine indirekte Steuerung über eine ganzheitliche Kommunikationsstrategie, d.h. eine konsequente interne und öffentliche Berichterstattung, die die Bedeutung dieser Aktivitäten im Hochschulalltag unterstreicht, und machen konkrete Vorschläge zum Verfahren.

Cindy Konen befasst sich in ihrem Artikel mit Voraussetzungen für die Entstehung von kooperativen Innovationen zwischen Hochschulen und Unternehmen. Sie stellt fest, dass diese vorrangig durch die intrinsische Motivation und Leitungsbereitschaft der Professorinnen und Professoren forciert werden und weniger das Ergebnis strategischer Steuerungsprozesse sind. Dadurch, so die Autorin, werden interne Potentiale für die Anbahnung kooperativer Innovationen nur unzureichend genutzt.

Jörg Jerusel, Andreas Mues und Josephine Schuldt analysieren in ihrem Beitrag die Partizipation der deutschen Fachhochschulen am 7. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union. Obwohl sich zwei Drittel der staatlichen Fachhochschulen daran beteiligen, werben diese gegenüber den Universitäten wesentlich weniger Mittel pro Kopf ein und sind an weniger Projekten beteiligt. Die Autoren untersuchen auch, ob sich die unterschiedlichen Förderprogramme wechselseitig blockieren.

Auf der Jahrestagung wurden auch drei Nachwuchswissenschaftlerinnen für ihre Leistungen auf dem Gebiet der Hochschulforschung mit dem Ulrich-Teichler-Preis ausgezeichnet. Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ veröffentlichen die Abstracts dieser Nachwuchsarbeiten.

Manuela Gronostay, Lydia Hartwig, Yvette Hofmann, Christina Müller, Isabell M. Welp

Abstracts

Georg Krücken: The transformation of universities into competitive actors

Currently, universities are being transformed into competitive actors, while traditionally they were not seen as such. This transformation process will be discussed by referring to the more general debate on governance in higher education. The main emphasis of the paper is on the theoretical underpinnings of conceptualizing universities as competitive actors. On the one hand, the underlying social construction processes will be highlighted. On the other hand, competition in higher education will be distinguished from governance through markets and state regulation. After conceptual clarifications, some empirical illustrations will be provided. Intellectual resources are taken from higher education research, general sociology, institutional theory, organization and management studies, and the new economic sociology.

Theodor Leiber: University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability, and competition

Although university rankings are controversial, they are still widely used to an increasing extent. It is even claimed that they are involved in strategy processes of universities. The paper analyses this far-reaching hypothesis by exploring the role of rankings for institutional autonomy, accountability, and competition in a selected sample of six German universities. It turns out that the universities are reflectively committed to rankings but, because of their methodological ambivalences, do not use rankings in strategy and decision-making. The paper closes with conclusions for realistic approaches towards rankings, according to which current league table rankings cannot be systematically integrated into university governance. This is because ranking indicators often do not represent reliable quality measures and the rank list data are usually highly aggregated, thereby obscuring causal linkages the knowledge of which would be necessary for strategic interventions.

Bernd Kleimann, Maren Klawitter: Perspectives on appointment procedures for professorships at German universities

The selection of professors is not only one of the most important tasks of universities, but also a highly complex decision procedure. Due to that complexity, appointment procedures for professorships are commonly referred to as "black boxes" (Färber/Spangenberg 2008). This term indicates the cloudiness of these procedures and the difficulties to analyse them. The aim of this paper is to shed light into this black box by focusing on individual perspectives of the involved actors. Based on a survey of uni-

versity leaders, deans, and heads of appointment committees, there will be a delineation (1) of the influence of the actors, and (2) of the criteria guiding their decisions.

Susan Harris-Huemmert: Changing university governance: On the work and impact of a new commission at a Bavarian university

To become system-accredited, German universities undergo an external assessment of their entire quality assurance systems. From personal experience as the university's former central quality management officer responsible for system accreditation (2011–2015) and drawing further on minutes of meetings and university data, the author provides a retrospective historical analysis of various stages in the introduction and development of the quality management (QM) system at one German university, focussing in particular on the work of the new Presidial Commission for Quality in Degrees and Teaching (PfQ). She suggests that the institution underwent typical phases of change and illustrate how the PfQ's work in particular helped the university move from being loosely-coupled to becoming an institution that is now largely in alignment.

Markus Seyfried, Philipp Pohlenz: Between dreams and reality – quality management as a soft tool of disciplinary actions?

Quality management in higher education has gained importance over the years. However, the debate on the modes and directions of quality assurance mechanisms' impact on actual quality development is still in progress. In fact, a lack of theoretical elaboration in the field of quality assurance impact is detected. The article discusses theoretical approaches from organisation theory and utilises them for the interpretation of empirical data from a research project on the impact of quality management on quality development in higher education.

Justus Henke, Sarah Schmid: The third mission of universities as a manageable governance problem. Reasons for better communication and approaches to its development

“Third Mission” has become a title for many activities of universities surrounding common teaching and research that always entail interactions outside academia. This article characterises the Third Mission and explains, why steering by state or managing by university boards is even more complicated as it is with the first two missions. We suggest an indirect steering approach by establishing comprehensive external reporting on Third Mission. Usually, there is already ample data available which can be harnessed. Moreover, a flexible concept is presented that fits different situations

and profiles. With only little cooperation by the academic staff, coverage and timeliness of reporting can be improved substantially. By presenting their Third Mission higher education institutions do not only create new impulses for activities, they also generate appreciation for the engagement.

Cindy Konen: Innovative ability of higher education institutions: Prerequisites for the emergence of innovations in co-operations with enterprises – Results of series of exploratory expert interviews

Under the current conditions higher education institutions are facing the challenge to intensify their commitment of resources and expertise in co-operations with enterprises. These activities are destined to promote the generation of innovations. Sufficient innovative ability of all participating partners is a prerequisite for initiating and successfully completing such cooperations. The first part of this paper presents a model which analyses the innovative ability of higher education institutions in view of the causes, the manifestation, as well as its impact. Innovative ability is defined as a dynamic capability. In the second part the results of a series of exploratory interviews for the verification of the aforementioned model are shown. Furthermore, initial recommendations for its implementation are given. The presented interviews are part of the first of two empirical studies.

Jörg Jerusel, Andreas Mues, Josephine Schuldt: Blocked funding? The German universities of applied sciences between normative requirement and actual participation in the EU's Seventh Framework Programme for research (FP7)

In this paper, the authors provide information about the involvement of the German universities of applied sciences (UAS) in the FP7 of the EU, presenting – in a descriptive-statistics way and from different perspectives – their participation in what has meanwhile become the world's largest research-funding instrument. While a comparison of framework programmes reveals a significantly positive participatory trend of state-approved UAS at large, on the other hand small participation figures per individual UAS are shown. By means of a correlation analysis, the essay is examining to which extent different offers of research funding may block each other, resulting in a possible non-use of such instruments by the German UAS. Moreover, the low participation figures of private UAS are set out and explained. The results obtained are brought into the current German academic discourse on the UAS.

Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure¹

Georg Krücken

Universitäten werden gegenwärtig in Wettbewerbsakteure transformiert. Dieser Transformationsprozess wird in dem Beitrag im Rahmen der allgemeinen Diskussion um Hochschul-Governance dargestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer theoretisch-konzeptionellen Bestimmung von Universitäten als Wettbewerbsakteuren. Dies bedeutet einerseits, die entsprechenden sozialen Konstruktionsprozesse aufzuzeigen; andererseits wird Wettbewerb als eine Form der Governance von anderen Governanceformen unterschieden, insbesondere des Marktes und der staatlichen Steuerung. Empirische Illustrationen verdeutlichen diese Zusammenhänge. Der Beitrag basiert auf unterschiedlichen theoretischen und empirischen Einsichten, die von der Hochschulforschung über die allgemeine Soziologie, die interdisziplinäre Institutionentheorie und die Organisations- und Managementforschung bis hin zur neueren Wirtschaftssoziologie reichen.

1 Einleitung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Annahme, dass Universitäten gegenwärtig in Wettbewerbsakteure transformiert werden, obwohl sie traditionell keine Wettbewerbsakteure sind. Dieser Transformationsprozess verläuft keineswegs geradlinig und ungebrochen. Er ist in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen eingebettet, die sich nicht nur auf den Hochschulbereich beziehen, sondern auch auf andere öffentliche Einrichtungen wie Krankenhäuser, Schulen und öffentliche Verwaltungen. Folglich eignen sich derartige Einrichtungen als ‚Laboratorien‘ der Analyse von Wettbewerbsprozessen, während derartige Prozesse in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft, Sport) schon sehr viel weiter vorangeschritten sind. Im Folgenden soll der Fokus auf der sozialen Konstruktion von Universitäten als Wettbewerbsakteuren liegen, und zwar in erster Linie theoretisch-konzeptionell. Neben der Hochschulforschung werden dabei Anregungen aus der allgemeinen Soziologie, der Institutionentheorie, der Organisations- und Managementforschung sowie der neueren Wirtschaftssoziologie aufgegriffen.

¹Der Beitrag stellt die ausgearbeitete Fassung meines Vortrags auf der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) dar, der am 08. April 2016 in München gehalten wurde. Bedanken möchte ich mich für hilfreiche Kommentare, die ich hier erhalten habe, ebenso beim Centre de Sociologie des Organisations (CSO) in Paris, wo ich im Sommersemester 2016 im Rahmen meines Forschungssemesters meine Überlegungen in anregender Atmosphäre sowie in ‚Einsamkeit und Freiheit‘ entwickeln konnte.

In Teil 2 („Wettbewerb und Universitätsorganisation: theoretisch-konzeptionelle Überlegungen“) wird zunächst allgemein das dem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Wettbewerb entfaltet, der als eine spezifische Form der Hochschul-Governance verstanden wird, die sich von anderen Governanceformen (Gemeinschaft, Markt, staatliche Steuerung) unterscheiden lässt. Es wird gezeigt, dass Wettbewerb nicht nur institutioneller Rahmenbedingungen als ‚rules of the game‘ bedarf, sondern auch tiefergehender sozialer Konstruktionsprozesse, die es organisationalen und individuellen Akteuren erlauben, sich als Wettbewerbsakteure zu konstituieren. Diese governance- und wettbewerbstheoretische Perspektive, die sich auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen und sozialen Konstruktionsprozesse in Wirtschaft und Sport bezieht, wird im weiteren Verlauf von Teil 2 organisationstheoretisch im Hinblick auf Universitäten fundiert. Es werden sechs Elemente identifiziert, an denen sich die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure festmachen lässt. Teil 3 („Empirische Illustrationen“) besteht darin, mithilfe von drei Beispielen (Expansion und Restrukturierung des administrativen Managements, Geschlechtergleichstellung in der Exzellenzinitiative, Managementberatung in Universitäten) die in Teil 2 dargestellten Zusammenhänge zu illustrieren. Es geht hier nur um skizzenartige Illustrationen, nicht um eingehende Fallbeschreibungen. In Teil 4 („Zusammenfassung und Diskussion“) werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf den Zusammenhang von Wettbewerb und Innovation diskutiert.

2 Wettbewerb und Universitätsorganisation: theoretisch-konzeptionelle Überlegungen

Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure ist in den breiteren Kontext der Hochschul-Governance eingebettet (vgl. *Hüther/Krücken 2016, Kap. 3.2*). Wettbewerb als eine Form der Governance spielt insbesondere im New Public Management eine wichtige Rolle. Darüber hinaus hat Wettbewerb eine hohe gesellschaftliche Legitimation, da sich hierin kulturelle Grundprinzipien einer sich als modern, offen, transparent, individuell-chancenorientiert und meritokratisch verstehenden Gesellschaft widerspiegeln. Die damit einhergehende kulturelle Legitimation des Wettbewerbs sieht man nicht zuletzt daran, dass andere Formen der Governance – wie vor allem die im Hochschulbereich traditionell so wichtige Governance durch die akademische Profession – sich leicht dem Verdacht aussetzen, illegitime Statusvorteile zu sichern sowie zu wenig Dynamik zu erzeugen, um den Herausforderungen einer sich globalisierenden gesellschaftlichen Entwicklung gewachsen zu sein. Die hohe gesellschaftliche Legitimation kann aber auch problematisch sein, denn im Sinne des Neo-Institutionalismus ist zu vermuten, dass Wettbewerb damit eher einen gesellschaftlichen Rationalitätsmythos als tatsächliche Praktiken widerspiegelt und in Organisationen vor allem zu Anpassungen der Formal- und weniger der Aktivitätsstruktur führt (*Krücken 2004*). Die hohe Legitimation des Wettbewerbs spiegelt sich in beson-

derer Weise im Hochschulsystem wider. Für das Hochschulsystem als Verkörperung der strukturellen Kopplung von Wissenschafts- und Erziehungssystem (Luhmann 1997, S. 776 ff., insbesondere S. 784 f.) ist der Wettbewerbsgedanke in hohem Maße anschlussfähig, da offener Zugang, Bestenauswahl und Reputationswettbewerb für das Selbstverständnis des Wissenschaftssystems ebenso von Bedeutung sind wie individuelle Karrieren und der damit verbundene Wettbewerb (z. B. um Noten) für das Erziehungssystem. So unterschiedliche Wissenschaftssoziologen wie Merton und Bourdieu konvergieren dahingehend, im Wettbewerb um Forschungsreputation eine wesentliche Triebkraft der Wissenschaftsentwicklung zu sehen (Merton 1957a; Bourdieu 1975).² Schließlich sollte man, wenn man von Wettbewerb als Form der Governance spricht, nicht außer Acht lassen, dass Wettbewerbsstrategien vielfach Strategien der Wettbewerbsvermeidung sind. Dies wurde für das Wirtschaftssystem und seine Akteure theoretisch und empirisch in zahlreichen Studien nachgewiesen (vgl. Porter 1980; Carroll/Hannan 2000). Es ist zu vermuten, dass dies auch für das Hochschulsystem gilt.³

Versteht man Wettbewerb als eine spezifische Form der Governance im Hochschulsystem, ist auch das Verhältnis zu anderen Governanceformen zu klären. Man denke hier zum Beispiel an die Gemeinschaft als Governanceform, die in der Scientific Community eine bedeutsame Rolle spielt und dort in einem Spannungs- und Anreizungsverhältnis zum Wettbewerb steht. Bezogen auf das Hochschulsystem als Ganzes ist das Verhältnis zum Markt und zur Hierarchie in Form staatlicher Steuerung von besonderem Interesse. Auch wenn der Markt häufig in einem Atemzug mit Wettbewerb genannt wird und staatliche Steuerung dem Wettbewerb auf den ersten Blick antithetisch gegenübersteht, ist das Verhältnis von Wettbewerb, Markt und Staat jedoch weitaus weniger eindeutig und viel komplexer, als eine solche Zuordnung suggeriert.

Zunächst zum Verhältnis von Markt und Wettbewerb, zwischen denen nicht nur in der Hochschulforschung, sondern auch im allgemeinen Sprachgebrauch zumeist nicht unterschieden wird. Es lohnt sich jedoch eine genauere analytische Klärung, denn es bestehen analytisch betrachtet sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen beiden Governanceformen.⁴ Markt und Wettbewerb setzen ein hohes Maß an selbst organisierter, wechselseitiger Beobachtung der Akteure und den damit

²Aufgrund dieses Reputationswettbewerbs greift es sicherlich zu kurz, wenn behauptet wird: „Schließlich ist der Diskurs der Exzellenz selbst weitgehend wissenschaftsfremd“ (Aufruf zur Kritik der Exzellenz-Initiative).

³Hierzu gibt es nur wenige Untersuchungen. Für ein Beispiel, das sich auf individuelle Strategien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Deutschland bezieht, vgl. Winterhager (2015).

⁴Diese Betrachtung ist zunächst rein analytisch. Empirisch ist die Sachlage nicht immer so eindeutig, denn Markt und Wettbewerb durchdringen sich auf vielfältige Weise, wie etwa die Diskussion zur Hochschul-Governance in Hüther/Krücken (2016, Kap. 3.2) zeigt.

verbundenen Versuch, Vergleichbarkeit zu erzeugen, voraus. In beiden Fällen ist diese Vergleichbarkeit nicht natürlich gegeben, sondern sie muss aktiv hergestellt werden. In der neueren Wirtschaftssoziologie spricht man hier von „commensuration“, die es den Marktteilnehmern erlaubt, marktrelevante Eigenschaften auf eine gemeinsame Metrik beziehbar zu machen (*Espeland/Stevens 1998*). Für den Wettbewerb gilt Ähnliches, da erst die Vergleichbarkeit der Wettbewerber im Hinblick auf ihre Eigenschaften – im Hochschulbereich anhand von Indikatoren wie Studierendenzahlen, Publikationen, Fächern, Drittmitteln, Personal – die Positionierung im Wettbewerb erlaubt. Ebenso deutlich wie diese Gemeinsamkeiten sind allerdings die Unterschiede zwischen Markt und Wettbewerb. Der Markt hat nicht nur eine Angebots-, sondern auch eine Nachfrageseite, und der Austausch zwischen Anbietern und Nachfragern definiert das Marktgeschehen. Wettbewerb – sei es im Sport, sei es im Wettbewerb um Forschungsreputation – kennt keine direkte Nachfrageseite, sondern ausschließlich die Orientierung an anderen Wettbewerbern und extern festgelegten Rahmenbedingungen, die Spielregeln, wobei es hier analytisch keinen Unterschied macht, ob diese für Sportarten oder die Exzellenzinitiative gelten. Darüber hinaus wird das Marktgeschehen durch den Preismechanismus reguliert. Auch wenn es auf Märkten den Preiswettbewerb – in der Wirtschaft etwa bei Rohstoffen oder standardisierten Gütern für den Massenkonsum – gibt, existieren auch hier Wettbewerbsformen, die nicht direkt an den Preismechanismus gebunden sind. Dabei ist an sogenannte Qualitätsprodukte (Wein, Musikinstrumente, Werbung) zu denken, bei denen – ebenso wie in der Wissenschaft – die Reputation, nicht der Preis den Wettbewerb bestimmt.⁵

Das Verhältnis von staatlicher Steuerung und Wettbewerb bedarf ebenfalls einer genaueren Klärung. In gesellschaftlichen Bereichen wie Wirtschaft und Sport wirkt der Staat in erster Linie regulativ auf die Rahmenbedingungen des Wettbewerbs ein, z. B. über Kartell- oder Dopinggesetze. Im Hochschulsystem ist dies anders. Der Staat als zentrale Umwelt des Hochschulsystems zeichnet sich in den letzten Jahren vor allem dadurch aus, dass er gegenüber den Hochschulen sehr deutlich das Wettbewerbsparadigma vertritt. Dies spiegelt sich in dem Verhältnis von (abnehmender) Grundfinanzierung und (zunehmender) Wettbewerbsfinanzierung im Bereich der Hochschulfinanzierung wider, ebenso in den zahlreichen staatlichen Wettbewerben auf der Bundes- und Landesebene, die sich auf Forschung (z. B. Exzellenzinitiative), Lehre (z. B. Qualitätspakt Lehre) und dritte Mission (z. B. EXIST-Programm „Gründerhochschule“) beziehen, sowie der Umstellung der Professorenbesoldung von der C- zur

⁵Für derartige Produkte vgl. die Analysen in *Beckert/Musselin (2013)*. Zur Unterscheidung von Wettbewerb im Rahmen von Märkten und vom Markt entkoppelten Wettbewerben im Wissenschafts- und Gesundheitssystem, die dem Autor als „sinnlose Wettbewerbe“ gelten, wie bereits der Titel verrät, vgl. *Binswanger (2010)*. Den Hinweis auf dieses Buch verdanke ich Lothar Zechlin. Sehr instruktiv ist in diesem Zusammenhang auch die Analyse zur Entstehung des Mountainbikes durch *Bünstorf (2002)*, eines später kommerziell sehr erfolgreichen Fortbewegungsmittels, dessen Ursprünge 1973 durch eine Gruppe passionierter Radfahrer in Nordkalifornien durch wettbewerbliche, jedoch bewusst marktferne Prozesse gelegt wurden.

W-Besoldung. Zugespitzt formuliert kann man hier von staatlich verordneten bzw. inszenierten Wettbewerben sprechen. Diese Entwicklung zeigt sich nicht nur in Deutschland. Mit Bezug auf die britische Hochschulpolitik bemerkt *Naidoo (2016, S. 8)* kritisch, dass Wettbewerb eine „unquestionable orthodoxy“ darstellt und als „natural order of things“ betrachtet wird.

Man sieht also, dass das Verhältnis von Wettbewerb, Markt und staatlicher Regulierung keineswegs so eindeutig ist, wie es auf den ersten Blick erscheint, und vielmehr einer sorgfältigen Analyse bedarf. Hier ist sowohl nach Themenfeldern (z. B. Forschung, Studierende, Personal) als auch im internationalen Vergleich (z. B. danach, ob ein Hochschulsystem auch über Studiengebühren finanziert wird oder nicht) zu differenzieren. Hier zu vorschnellen Urteilen zu gelangen, sei es, um die Besonderheiten des Hochschulsystems gegenüber Strukturlogiken des Wirtschaftssystems zu verteidigen, sei es, um den Transfer dieser Strukturlogiken anzuregen, verbaut der Hochschulforschung wichtige Analyse- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Nachdem das Thema des Beitrags, die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure, in den breiteren Kontext der Hochschul-Governance eingebettet wurde, sollen im Folgenden die für diese Transformation erforderlichen sozialen Konstruktionsleistungen genauer benannt werden.

Die soziale Konstruktion von Wettbewerbsakteuren bedeutet zunächst, dass man den Wettbewerb nicht als quasi-anthropologischen Naturzustand versteht. Vielmehr sind spezifische Bedingungen erforderlich, die von kognitiven Prozessen über sogenannte Dritte bis hin zu politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen und wettbewerblich ausgerichteten Organisationsstrukturen reichen.⁶

Im Anschluss an die Rahmenanalyse von *Goffman (1974)* ist davon auszugehen, dass ein spezifischer Rahmen erforderlich ist, damit Akteure einen kognitiven Selbstwahrnehmungsprozess vollziehen, demzufolge sie sich als im Wettbewerb stehend wahrnehmen. Die historisch-soziologische Analyse von *Leifer (1988)* beschreibt einen derartigen Rahmungsprozess, als deren Ergebnis Basketballteams in den USA als Wettbewerbsakteure stehen. Historisch betrachtet waren Basketballteams keine Wettbewerbsakteure. Sie zogen über Land, um ähnlich wie die Harlem Globetrotters heutzutage Schaukämpfe auszutragen, und ähnlich wie die heutigen Wrestling-Kämpfe in den USA basierten diese Schaukämpfe auf definierten Rollen und einem Skript, sodass Basketballteams eher Schauspieltruppen glichen. Diese Situation änderte sich erst, als Ligen kreiert, Punkte vergeben und Meisterschaften ausgetragen wurden.

⁶Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Wettbewerb gibt es eine gewisse Parallele zur Analyse moderner Kriegsführung durch *Finnemore (1996)*, der ihr zufolge nicht als unregelter Hobbesscher Urzustand zu verstehen ist, sondern als „hochgradig regulierte soziale Institution“ (*Finnemore 1996, S. 69*).

Ähnliche Entwicklungen beschreibt *Leifer (1988)* auch für andere Mannschaftssportarten in den USA, sodass im Ergebnis die uns heutzutage als nahezu reine Form des Wettbewerbs erscheinenden US-Sportligen entgegnetreten, ohne dass ihre historisch kontingenten Ursprünge mitreflektiert würden. Auch wenn man die Analogie zwischen dem von *Leifer (1988)* Beschriebenen und neueren Entwicklungen im Hochschulsystem nicht überstrapazieren sollte, wird deutlich, dass die Kreierung von Ligen, die den Rahmen für den regelmäßigen Vergleich (grundlegend hierzu auch *Heintz 2016*) und Wettstreit mit anderen bilden, ein wesentlicher Schritt bei der sozialen Konstruktion von Wettbewerbsakteuren ist.

Ebenso wie zuvor Wettbewerb vom Markt unterschieden wurde, ist es auch erforderlich, Wettbewerb vom direkten Konflikt zu unterscheiden, wie bereits *Simmel (1903)* anregte (vgl. auch *Werron 2010*). Direkter Konflikt stellt eine dyadische Beziehung dar, während nach *Simmel (1903)* für den Wettbewerb der Bezug auf Dritte, auf die sich die Wettbewerber beziehen, erforderlich ist. *„Indem der Zielpunkt, um den innerhalb einer Gesellschaft die Konkurrenz von Parteien stattfindet, doch wohl durchgängig die Gunst eines oder vieler dritter Personen ist – drängt sie jede der beiden Parteien, zwischen denen sie stattfindet, mit außerordentlicher Enge an jene Dritten heran“* (*Simmel 1903, S. 1012*). Erst hierdurch werden ansonsten isolierte Einheiten sozial integriert, weshalb Simmel dem Wettbewerb eine hohe sozialintegrative Bedeutung für die Gesellschaft zuschreibt.⁷ Diese Dritten sind für Simmel diejenigen, denen die Wettbewerber schmeicheln und deren Wünsche sie zu antizipieren suchen: *„Die antagonistische Spannung gegen den Konkurrenten schärft bei dem Kaufmann die Feinfühligkeit für die Neigungen des Publikums bis zu einem fast hellseherischen Instinkt für die bevorstehenden Wandlungen seines Geschmacks, seiner Moden, seiner Interessen; und doch nicht nur bei dem Kaufmann, sondern auch bei dem Zeitungsschreiber, dem Künstler, dem Buchhändler, dem Parlamentarier“* (*Simmel 1903, S. 1012*). Das bedeutet auch, Wettbewerb als dynamischen Prozess zu verstehen und nicht als statisches Nullsummenspiel, in dem der Gewinn des einen Wettbewerbers den Verlust des anderen bedeutet. Die wichtige Einsicht Simmels in die Bedeutung von Dritten, die den Wettbewerbern zur Orientierung dienen, lässt sich auch auf das Hochschulsystem übertragen. Allerdings sind die Dritten hier nicht immer konkrete Personen oder Personengruppen wie zum Beispiel staatliche Akteure oder, bei Systemen mit Studiengebühren, Studierende, deren Wünsche „mit einem fast hellseherischen Instinkt“ antizipiert werden. Anstelle eines konkreten Publikums treten häufig abstrakte Rankings und Evaluationssysteme, die als Dritte im Sinne Simmels fungieren. Ganz im Sinne von

⁷Dies ist in der deutschen intellektuellen Tradition eher unüblich, da Wettbewerb hier eher mit der Zerstörung sozialer Beziehungen in eins gesetzt wird (für den Hochschulbereich vgl. *Sambale et al. 2008*). In den USA ist dies zum Teil anders. Vgl. hierzu die höchst anregende wissenschaftssoziologische Analyse der Rolle von Disziplinen durch *Jacobs (2013)*, demzufolge Disziplinen sowohl den wissenschaftlichen Wettbewerb organisieren als auch über gemeinsame Orientierungen, Standards und Normen zur Sozialintegration im Wissenschaftssystem beitragen.

Leifer (1988) können Rankings neue, sich wettbewerblich verstehende Akteure kreieren, deren Orientierungs- und Handlungsmaßstab in der "numerischen Differenz" (*Heintz 2010*) besteht, die durch Rankings gebildet wird.

Diese allgemeinen Ausführungen zur Konstruktion von Wettbewerbsakteuren sind in einem nächsten Schritt organisationstheoretisch weiter zu fundieren, bevor dann genauer auf die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure eingegangen wird.⁸ Generell lässt sich die Entwicklungsdynamik von Organisationen nur dann verstehen, wenn man sie als in ihre relevanten Umwelten eingebettet und zugleich durch interne Faktoren bestimmt sieht (vgl. *Krücken et al. 2017*). Hinsichtlich der Umwelteinbettung zeigt die Wirtschaftsgeschichte, dass institutionelle Rahmenbedingungen, die durch Politik und Recht gesetzt werden, von zentraler Bedeutung für die Ausdehnung strategisch handelnder Organisationen im Wirtschaftssystem sind. Stehen bei *North (1990)* vor allem Eigentumsrechte und die Fähigkeit, diese durchzusetzen, im Vordergrund, so erweitert *Fligstein (1990)* in seiner Analyse der US-amerikanischen Wirtschafts- und Unternehmensentwicklung des 20. Jahrhunderts die historisch langfristige Perspektive von *North (1990)* um „Anti-trust“-Gesetze zur Vermeidung von Monopolen und Oligopolen, da unregulierte Wettbewerbsdynamiken dazu tendieren, den Wettbewerb durch Monopol- und Oligopolbildung einzuschränken. Organisationstheoretisch ist zudem die Innenseite von Organisationen näher zu beleuchten, da mit den zuvor genannten institutionellen Rahmenbedingungen der organisationsinterne Aufbau von Managementkapazitäten korrespondiert. Auch hier liefert die Analyse der US-amerikanischen Wirtschafts- und Unternehmensentwicklung wichtige Einsichten. So hat *Chandler (1977)* sehr eindringlich gezeigt, dass zwischen der Mitte des 19. und dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein Transformationsprozess stattfand, in dessen Verlauf es zu einer Trennung zwischen Eigentum und Führung kam und das Management die Unternehmensführung übernahm. Eine wissenschaftliche Perspektive auf die Unternehmensführung, klare interne Arbeitsteilung sowie distinkte Managementrollen und -funktionen traten an die Stelle des eigentümergeführten Unternehmens. Eine neue Berufsrolle, die des Managers, entstand. Die Organisationsstrukturen wurden zunehmend wettbewerblich und an Kennzahlen orientiert verfasst; die Möglichkeiten der Selbst- und Fremdbeobachtung – wo stehen wir, insbesondere im Vergleich zu anderen? – wurden mit der manageriellen Revolution, wie es *Chandler (1977)* nennt, erheblich ausgebaut.⁹ Diese knappen Ausführungen zeigen, wie voraussetzungsreich die Konstruktion von strategisch operie-

⁸Für eine Ausarbeitung dieses Zusammenhangs im Rahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus vgl. *Hasse/Krücken (2013)*.

⁹Diese strategische Rationalität, die mittlerweile nicht nur für Unternehmen, sondern auch für Organisationen jedweder Art gilt, kann aus Sicht des Neo-Institutionalismus allerdings auch als Mythos entzaubert werden (vgl. *Bromley/Meyer 2015*). Der Versuch, den Ansatz von *Chandler (1977)* auf das Management von deutschen Hochschulen zu übertragen, kommt hier zu eher einer skeptischen Einschätzung der Reichweite der „manageriellen Revolution“ (*Krücken et al. 2013*).

renden Wettbewerbsakteuren bereits im Wirtschaftssystem, bei Unternehmen ist – also dem Typus formaler Organisation, der im Unterschied zu Universitäten traditionell als handlungsfähige Einheit mit klaren Zielen und Strategien beschrieben wird.

Für Universitäten sind die strukturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ungleich schwieriger – wenn man von der zuvor skizzierten Umwelterwartung vonseiten der staatlichen Politik einmal absieht, das Wettbewerbsparadigma rasch zu verinnerlichen und entsprechend zu handeln. Die grundlegenden Strukturprinzipien, die die Universität als Organisation auszeichnen, widersprechen der Vorstellung, dass es sich um einen einheitlichen, strategisch handlungsfähigen Akteur handelt, der in der Lage ist, sich als Gesamtorganisation im Wettbewerb zu positionieren. Im Unterschied zu Unternehmen, deren Strategie- und Handlungsfähigkeit bei allen berechtigten Zweifeln an der tatsächlichen Zweckrationalität dieser Organisationsform nicht angezweifelt wird, werden Universitäten in der Hochschul- und Organisationsforschung als lose gekoppelte Systeme (*Weick 1976*), organisierte Anarchien (*Cohen et al. 1972*) oder professionsgesteuerte Expertenorganisationen (*Mintzberg 1983*) beschrieben (vgl. *Hüther/Krücken 2016, Kap. 3.3*).¹⁰ Konkret bedeutet dies gegenüber der Organisationsleitung sehr starke dezentrale Ebenen (Fachbereiche, Institute) und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (insbesondere Professorinnen und Professoren) sowie die Besetzung von Leitungspositionen durch Mitglieder der akademischen Profession. Hinzu kommen die duale Struktur, bestehend aus Wissenschaft und Verwaltung, sowie die gerade in Deutschland geringen organisationsinternen Karriere- und Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Mit diesen organisationalen Strukturprinzipien korrespondiert eine hohe Außenorientierung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. International-vergleichende Studien zu ihren Einstellungsmustern arbeiten für westliche Länder konsistent heraus, dass die Primärorientierung und -loyalität gegenüber der Scientific Community besteht, die weit über die Organisationsgrenzen der Universität hinausgeht, an zweiter Stelle kommt der Fachbereich oder das Institut an der Universität, an der die Befragten beschäftigt sind, und erst an dritter Stelle wird die Universität als Organisation genannt (vgl. *Boyer et al. 1994; Jacob/Teichler 2011*). Auf der individuellen Ebene findet sich zudem auch eine starke Wettbewerbsorientierung, wobei die einzelnen Wettbewerbsorientierungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich nicht zu einem Gesamtmaß für die Universität als Organisation aggregieren lassen. Im Gegenteil: Individuelle Wett-

¹⁰Es ist interessant, dass die zuvor benannten zentralen Organisationstheorien der Universität den USA entstammen und damit auch die US-amerikanischen Forschungsuniversitäten im Blick haben. Zugleich gibt es jedoch gerade dort auch eine deutlich weiter vorangeschrittene Organisations- und Wettbewerbsorientierung, die diesen Theorien widerspricht und deutlich macht, wie wichtig international vergleichende Untersuchungen sind, um die in diesem Beitrag skizzierten Prozesse differenzierter zu untersuchen. Neuere Organisationsfallstudien zu US-amerikanischen Forschungsuniversitäten weisen auf die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher, in der Theorie gegensätzlicher Handlungsmuster hin (vgl. *Paradeise/Thoenig 2015*).

bewerbsorientierungen können mit denen der Organisation konfliktieren, wenn es zum Beispiel um das Verhältnis von Forschungsreputation und Lehrinnovationen geht.

Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure ist folglich ein langfristiger Prozess, der keineswegs geradlinig, bruchlos und konfliktfrei verläuft. In der Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungsliteratur und vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Strukturprinzipien lassen sich sechs einander wechselseitig verstärkende Elemente identifizieren, an denen sich der Übergang von einer lose gekoppelten und dezentral organisierten Expertenorganisation zu einem strategie- und handlungsfähigen Wettbewerbsakteur festmachen lässt.¹¹

Erstens sind die standardisierte Leistungsmessung und die darauf basierenden Möglichkeiten des Vergleichs von zentraler Bedeutung für die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. Hierzu sind die bereits zuvor erwähnten Prozesse der Herstellung von Vergleichbarkeit („commensuration“) vonnöten, die es erlauben, ganz unterschiedliche Eigenschaften auf eine gemeinsame Metrik zu beziehen. Rankings und Evaluationen sind Katalysatoren derartiger Prozesse, die den Vergleich mit anderen Universitäten, aber auch von Fächern bzw. Fächergruppen innerhalb der Universität erlauben. Dem steht das traditionelle Verständnis der Universität als einer von außen opaken „black box“ der Expertenorganisation gegenüber, deren interne Prozesse nur fallspezifischen Expertenurteilen zugänglich sind und die den übergreifenden Vergleich – man denke nur beim Leistungsindikator „Forschungsreputation“ allein an die eklatanten Unterschiede zwischen Rechtswissenschaft und Physik – als wenig sinnvolle und allenfalls Fehlschlüsse erzeugende Vorgehensweise erscheinen lassen. Dass standardisiert erfasste Leistungen zunehmend auf die Gesamtorganisation zugerechnet werden, wie zum Beispiel bei Zielvereinbarungen mit staatlichen Akteuren, schärft die Wahrnehmung für die Einheit der Organisation. Die Universität ist in diesem Deutungsrahmen weit mehr als die Summe ihre Teile, die im traditionellen Deutungsrahmen der Organisationssoziologie der Universität als nur lose miteinander verkoppelt bzw. als autonome Fürstentümer in der „organisierten Anarchie“ gelten.

Zweitens geht es in dem Transformationsprozess um die Herstellung einer individuellen Organisationsidentität. Dies ist insofern bemerkenswert, als man traditionell die Universität als Institution versteht, d. h. als unhinterfragtes Konzept, das hinreichend diffus und unbestimmt bleiben muss, um als allgemeine Institution anerkannt zu werden. Allenfalls eine nationale Bestimmung wird in klassischen Schriften zur Universität gesucht, wie zum Beispiel der deutschen (*Schelsky 1963*) oder US-amerikanis-

¹¹Die Bedeutung dieser sechs Elemente variiert. Die vier erstgenannten sind sehr grundlegender Natur und faktisch in allen Universitäten und nationalen Hochschulsystemen anzutreffen, während Managementberatung als Teilbereich der umfassenden Beratung und Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements nicht überall anzutreffen ist.

chen (*Parsons/Platt 1973*) Universität. Heutzutage werden hingegen sehr viel genauere Leitbilder und Organisationsziele definiert, die, vielfach als Teil von ‚branding‘-Prozessen¹², die Positionierung der Universität im Wettbewerb ermöglichen. Wie eine Untersuchung von Leitbildern deutscher Universitäten zeigt, finden bei der Erstellung von Leitbildern interessanterweise institutionelle und organisationale Merkmale gleichermaßen Berücksichtigung; erst vor dem Hintergrund allgemeiner und gemeinsam geteilter Annahmen kristallisiert sich eine spezifische Organisationsidentität heraus, die die wettbewerbliche Verortung in spezifischen Nischen erlaubt, in denen die relevante Bezugsgruppe an Wettbewerbern vertreten ist (*Kosmützky/Krücken 2015*).

Drittens werden hierarchische Entscheidungsstrukturen innerhalb der Universität geschaffen. Traditionell sind Rektoren bzw. Präsidenten und Dekane auf Zeit gewählte Wissenschaftler, die gegenüber ihren Peers, den anderen Professoren und Professorinnen, als *primus inter pares* fungieren, nicht als Vorgesetzte, deren Aufgabe die Durchsetzung von Organisationszielen ist. Dieser für das wettbewerbliche Agieren der Gesamtorganisation wichtige Wandel der Entscheidungsstrukturen spiegelt sich auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen wider. So wurden in allen 16 deutschen Landeshochschulgesetzen die Stellung der Rektoren bzw. Präsidenten und der Dekane gestärkt und diese mit neuartigen Machtbefugnissen ausgestattet (*Hüther 2010*). Zugleich zeigen jedoch empirische Untersuchungen zu Rollenwahrnehmung und Handlungsmustern von Universitätspräsidenten, dass die formalen Möglichkeiten der Hierarchie in aller Regel nicht ausgeschöpft werden und nach wie vor ein kollegiales Selbstverständnis vorherrscht (*Kleimann 2015; Bielecki 2017*).

Viertens findet ein Aufbau von Managementkapazitäten statt, der sich in der zunehmenden Elaborierung, Expansion und Differenzierung von formalen Organisationsstrukturen an Universitäten ausdrückt. Eine Universität hat heutzutage Organisationsstrukturen für eine Reihe von Aufgaben, die traditionell nicht als Teil ihrer Verantwortlichkeit galten. Man denke hier zum Beispiel an den Wissens- und Technologietransfer, der historisch betrachtet eine im individuellen Bereich der an Universitäten tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler liegende Aufgabe darstellt, nicht eine Organisationsaufgabe (vgl. *Krücken 2003*). Transferstellen, Gründerbüros, Patentverwertungsagenturen und andere Einrichtungen demonstrieren nach innen und außen, dass die Universität sich als Organisation in einem gesellschaftlich als zunehmend relevant erachteten Bereich strategisch zu positionieren weiß. Dies gilt auch für den Aus- und Aufbau von Organisationseinheiten in anderen Bereichen wie zum Beispiel

¹²Das branding geht in einem dem Autor bekannten Fall einer britischen Universität sogar so weit, das Dekaninnen und Dekane ein ca. 20-seitiges Memo erhielten, in dem ihnen im Hinblick auf die interne und externe Kommunikation unter dem Label „University tone of voice“ nicht nur das „brand positioning statement“, sondern auch dazu passende „sounds bits“ wie zum Beispiel „We can solve it by...“ „No one else has tried...“ „That would create a new way to...“ „It may be different, but...“ „We can make it better by...“ „Thinking ahead...“ „By next year, we’ll be...“ „Imagine...“ empfohlen wurden.

Qualitätsmanagement, Geschlechtergleichstellung, Forschungsevaluation und Öffentlichkeitsarbeit. Diese Organisationseinheiten sowie das hierin tätige Personal verstärken die Wahrnehmung, dass Universitäten Wettbewerbsakteure darstellen, die sich als Gesamtorganisation entsprechend zu positionieren und Gelegenheiten – wie zum Beispiel die zahlreichen Wettbewerbe vonseiten des Staates und Stiftungen um Fördermittel und Auszeichnungen – zu nutzen haben.

Fünftens stellt die Universität wie auch andere Organisationen zunehmend eine extern beratene Organisation dar. Damit werden im Hochschulsystem Entwicklungen nachvollzogen, die zunächst mit der Unternehmensberatung im Wirtschaftssystem begannen und zunehmend auch andere Organisationstypen (öffentliche Verwaltungen, Krankenhäuser, soziale Dienstleistungseinrichtungen etc.) erfassen. In einer breiten Ökologie von externer Beratung, die u. a. Hochschulräte, Akkreditierung und Evaluation sowie Coaching-Angebote umfasst, spielt die Managementberatung eine besondere Rolle (*Serrano-Velarde 2010; Krücken/Serrano-Velarde 2016*). Sie ist einerseits deshalb so interessant, als Universitäten traditionell als die Orte in der Gesellschaft gelten, die privilegierten Zugang zu höherem Wissen haben und in diesem Sinne Geltungsansprüche vertreten, die in ihrer Reichweite gesellschaftlich allenfalls noch von Organisationen des Religionssystems vertreten werden. Andererseits ist im Einklang mit der Forschung zu Managementberatung zu vermuten, dass diese als Agenten der transsektoralen und -nationalen Diffusion anzusehen sind, in deren Verlauf allgemeine Vorstellungen der strategie- und wettbewerbsfähigen Organisation verbreitet werden (*Kipping/Engwall 2002*).

Sechstens findet in engem Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Entwicklungen eine Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements statt, die selbst wiederum Ursache und Folge der Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure ist. Es gibt eine Reihe von Indikatoren, die anzeigen, dass auch dies ein nicht nur auf Deutschland begrenzter Trend ist. So gibt es spezialisierte Fachzeitschriften, akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme sowie professionsartige Netzwerke im Wissenschaftsmanagement, und dies wiederum als transnationaler Entwicklungstrend, der ganz unterschiedliche nationale Systeme einbezieht (vgl. *Maassen/Pausits 2013*). Genauere empirische Untersuchungen zeigen zwar, dass es sich beim Wissenschaftsmanagement nicht um eine Profession im engeren Sinne handelt (*Krücken et al. 2010; Kloke 2014*). Jedoch werden über derartige Professionalisierungsprozesse Wahrnehmungsmuster und Wissen verbreitet, die in der jeweiligen Organisation den Sinn für systematische Vergleiche mit anderen über (Selbst-)Evaluation und Benchmarking schärfen und den Einsatz entsprechender Instrumente der strategischen Planung wie zum Beispiel SWOT-Analysen in Universitäten als zunehmend normal erscheinen lassen.

Durch all diese Elemente, die eng miteinander verwoben sind, wird die wettbewerbliche Wahrnehmung der einzelnen Universitäten sowie des organisationalen Feldes insgesamt erhöht. Im Folgenden soll an drei Beispielen – Expansion und Restrukturierung des administrativen Hochschulmanagements; Geschlechtergleichstellung in der Exzellenzinitiative; Managementberatung in Universitäten – illustriert werden, dass wir uns inmitten eines keineswegs abgeschlossenen und geradlinig verlaufenden Transformationsprozesses befinden, der zudem auch Konflikte hervorruft.

3 Empirische Illustrationen

Expansion und Restrukturierung des administrativen Managements sind wesentliche und häufig auch kritisch diskutierte Aspekte der Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. Kritisch wird dabei vor allem die Frage gestellt, ob der Aufbau von Managementkapazitäten nicht zulasten des wissenschaftlichen Personals geht und zu einer damit einhergehenden Verschiebung der Machtbalance zwischen Wissenschaft und Administration in Universitäten führt. Die empirischen Daten für Deutschland weisen hier ein uneinheitliches Bild auf (*Blümel et al. 2010; Krücken et al. 2013; Kloke 2014*). Einerseits findet eine deutliche Expansion in den Bereichen statt, die gerade im Hinblick auf die wettbewerbliche Beobachtung der eigenen Universität und des entsprechenden Wettbewerbsumfelds von Bedeutung sind. So sind gerade in der Präsidialverwaltung, dem Qualitätsmanagement, der Forschungsevaluation und der Öffentlichkeitsarbeit in den letzten Jahren zahlreiche neue Stellen und Abteilungen geschaffen worden. Dennoch ist der quantitative Zuwachs nicht höher als im Wissenschaftsbereich, da hier durch den rapiden Zuwachs an durch Drittmittel finanzierter Forschung auch ein erheblicher Stellenzuwachs, etwa bei Postdoktorandinnen und -doktoranden, zu verzeichnen ist.

Interessant sind in diesem Zusammenhang Daten zur Personalentwicklung in Universitäten, die im Rahmen der Exzellenzinitiative für ihre Zukunftskonzepte (3. Förderlinie, allgemein als „Exzellenzuniversität“ bezeichnet) ausgezeichnet wurden (*Jüttemeier/Krücken 2013*). Universitäten, die hier in der ersten Runde erfolgreich waren, verfügen im Vergleich zu anderen über keinen überproportional hohen Anteil an Personen im administrativen Hochschulmanagement, sondern vielmehr über überproportional hohe Wissenschaftleranteile. In der zweiten Runde sieht es hingegen anders aus. Hier wurde vor der erfolgreichen Bewilligung überproportional häufig im Bereich des administrativen Wissenschaftsmanagements rekrutiert. Es ist zu vermuten, dass es sich in erster Linie um das Ergebnis einer Wettbewerbsdynamik handelt, in deren Verlauf erst nach der ersten Runde der Exzellenzinitiative das administrativ hochqualifizierte Personal als tatsächlicher oder vermeintlicher Wettbewerbsfaktor in den Fokus geriet.

Ein zweites Beispiel zur Illustration stellen Bemühungen um die Herstellung von Geschlechtergleichstellung in der Exzellenzinitiative dar. Diese Bemühungen sowie deren Effekte werden in einer umfassenden Studie genauer untersucht (*Engels et al. 2015*). Die Notwendigkeit, als Teil der Antragstellung ein Konzept zur Förderung von Chancengleichheit zu erstellen, zeigt zunächst, dass Frauenförderung in der Förderumwelt von Universitäten eine hohe Legitimation zukommt. Dies zu ignorieren, wäre ein Wettbewerbsnachteil. Zugleich findet eine interessante Reformulierung der Begründung von Geschlechtergleichstellung und damit verbundener Frauenförderung statt. Es geht in den ausgewerteten Dokumenten der Förderorganisationen und der antragstellenden Universitäten nicht in erster Linie um Aspekte der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit, sondern um wettbewerbliche Aspekte, die es zu stärken gilt, sei es im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit des Gesamtsystems der deutschen Wissenschaft, sei es im Hinblick auf die der einzelnen Universitäten, die gleichermaßen alle Talente auszuschöpfen haben. Damit verbunden ist auch eine Repositionierung der Verantwortlichkeit, die nicht mehr ausschließlich bei einzelnen Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten liegt. Geschlechtergleichstellung und Frauenförderung werden an den meisten der untersuchten Universitäten zunehmend als Leitungs- und Managementaufgabe wahrgenommen sowie als Teil der umfassenden Personal- und Organisationsentwicklung verstanden. Interessanterweise verschieben sich in diesem Prozess nicht nur die Begründungsmuster und Zuständigkeiten, sondern es kommt zumindest an einzelnen Universitäten auch zu einer Entgrenzung der Organisation – komplementär zur viel diskutierten „Entgrenzung der Arbeit“ –, indem die Universität auch die privaten Lebensverhältnisse ihrer (zukünftigen) Mitglieder berücksichtigt. Im Hinblick auf den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs sowie insbesondere zur Gewinnung von Professorinnen werden Angebote eröffnet (flexible Zeitarrangements, Betreuungsmöglichkeiten für Kinder, Organisation von Haushaltshilfen, dual career-Optionen etc.), die zum Teil deutlich über die an Universitäten generell vorhandenen Angebote hinausgehen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass deutsche Universitäten traditionell besonders einem die ganze Person einschließenden Ethos von „Wissenschaft als Beruf“ verpflichtet sind und als Wissenschaftsorganisation keine Karriereanreize für ihre Mitglieder zu bieten haben (*Beaufays 2003; Hüther/Krücken 2011*). Ebenso spiegelt sich in der Umsetzung des Strebens nach Geschlechtergleichheit ein allgemein-gesellschaftlicher Trend in Richtung „Audit Society“ (*Power 1997*) wider. Maßnahmen vom Gender Controlling bis zu Auditierungs- und Zertifizierungsverfahren erlauben die wettbewerbliche Positionierung von Universitäten auch bei Fragen der Geschlechtergerechtigkeit. Diese Maßnahmen setzen Metrisierung voraus und schließen an die hohe gesellschaftliche Legitimation von Zahlenvergleichen an. Dass hierbei vor allem die Forschungsförderumwelt als Impulsgeberin dient, ist keineswegs ungewöhnlich, wenn man die spezifische Umwelteinbettung von Universitäten berücksichtigt.

Als drittes Beispiel zur Illustration dient die zunehmende Managementberatung in Universitäten (*Serrano-Velarde 2010; Krücken/Serrano-Velarde 2016*). Basierend auf 42 Interviews, die mit Akteuren aus Hochschulen, Beratungsunternehmen, Dachverbänden und Ministerien in Deutschland, Frankreich und Großbritannien durchgeführt wurden, die in Beratungsprozessen involviert waren, konnten wir feststellen, dass es regelmäßig zu einem Konflikt zwischen der diskursiven Logik der akademischen Professionsgemeinschaft und der effizienz- und durchsetzungsorientierten Logik der Managementberatungen kam, und dies in allen drei untersuchten Ländern. Dieser Konflikt kristallisierte sich vor allem an der Struktur organisationaler Entscheidungsprozesse. Für das Selbstverständnis der untersuchten Universitäten und ihrer Mitglieder war eine deliberative Entscheidungs- und Kommunikationskultur von grundlegender Bedeutung. Da dieser Befund übergreifend und unabhängig von der jeweiligen Organisation und dem jeweiligen Land gilt, deuten wir ihn als Ausdruck einer starken institutionellen Identität als Universität (*Krücken/Serrano Velarde 2016*). Für Beratungsunternehmen stellt die Hervorhebung konsensualer und partizipativer Entscheidungsprozesse eine besondere Herausforderung dar. Derartige Prozesse widersprechen sowohl ihren Arbeitserfahrungen in öffentlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen, die den Beratern gegenüber klare Entscheidungshierarchien und strategische Handlungsfähigkeit offensiv zur Schau stellen, als auch dem Selbstverständnis als effiziente Problemlöser, die die Wettbewerbsposition zu verbessern helfen. Damit korrespondiert ein unterschiedliches Verständnis der den Entscheidungsprozessen zugrunde liegenden Wissensbasis. Managementberater präferieren ein halbstandardisiertes und lösungsorientiertes Entscheidungswissen, das jedoch regelmäßig an der universitären Orientierung an wissenschaftlichem, d. h. theoretisch und methodisch basierendem sowie ergebnisoffenem Entscheidungswissen abprallt. Die Ergebnisse wurden hier zugespitzt, und es wäre sicherlich noch stärker nach Entscheidungsbereichen und Themen zu differenzieren. Wir behandelten die auf die ganze Universität bezogene Strategieberatung, während die auf die Verwaltung bezogene IT-Beratung sicherlich anders und weniger konfliktlastig verläuft. Dennoch macht dieses Beispiel deutlich, dass die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure ein offener Prozess ist, in dem bei genauerer Betrachtung auch andere der zuvor beschriebenen Elemente – wie zum Beispiel die Hierarchisierung der Entscheidungsprozesse oder die Orientierung an einer organisationalen und nicht institutionellen Identität – keineswegs als gegeben anzunehmen sind.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen und lässt sich mithilfe unterschiedlicher theoretischer Ressourcen genauer untersuchen. An drei Beispielen wurde dieser Prozess schlaglichtartig beleuchtet.

Die Entwicklung des administrativen Hochschulmanagements verstärkt den Transformationsprozess. Von besonderer Bedeutung ist hier der Aufbau von Managementkapazitäten in den Bereichen, die der Beobachtung der internen Prozesse und des Wettbewerbsumfelds dienen. Zugleich sind derartige Entwicklungen eng verknüpft mit Entwicklungen in der Förderumwelt („Exzellenzinitiative“). Das Beispiel der Managementberatung in Universitäten zeigte, dass der Transformationsprozess keineswegs geradlinig verläuft und Konflikte hervorruft. Hier wurde auch eine unhintergehbare Grenze im intersektoralen Wissenstransfer zwischen Managementberatung und Universitäten deutlich. Damit leistet dieses Beispiel auch einen wichtigen Beitrag zu der von manchen erhofften, von manchen befürchteten Strukturangleichung zwischen Wissenschafts- und Wirtschaftsorganisationen, denn die organisationalen Strukturen und Identitätskonzepte sind sektoral zwischen Wissenschaft und Wirtschaft so unterschiedlich, dass der Strukturangleichung deutliche Grenzen gesetzt sind. Dass auch ein klassisches Thema der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit wie die Frauenförderung in der Wissenschaft nun ebenfalls unter Prämissen des Wettbewerbs reformuliert wird, weist auf mehr als einen Wandel der Legitimationsbedingungen hin. Wie das dritte zur Illustration benannte Beispiel zeigte, sind mit diesem Wandel der Legitimationsbedingungen auch organisationale Wandlungsprozesse verbunden.

Die hier nur grob skizzierten Beispiele sind alle auf der Organisationsebene angesiedelt. Es wurde nicht behandelt, welche Auswirkungen die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure für das Gesamtsystem hat. Gegenwärtig werden die Auswirkungen eher kritisch diskutiert, und die Euphorie, die zumindest in Teilen von Hochschulen, Hochschulpolitik und Hochschulforschung zu Beginn der zunehmenden Wettbewerbssteuerung vorgeherrschte hat, scheint verfliegen. Es werden zurzeit vor allem die zahlreichen problematischen Effekte diskutiert, etwa im Hinblick auf die stärkere Stratifizierung des Gesamtsystems, die Gewinner und Verlierer erzeugt, das Verhältnis von Forschung und Lehre, das strategisch-antizipative Verhalten von Universitäten und die in ihnen tätigen Individuen, die Auswirkungen auf die akademische Profession, die Nachhaltigkeit der Wettbewerbs- und Anreizförderung sowie das Verhältnis von Wettbewerb und anderen Governanceformen im Hochschulsystem.

Wie bei allen größeren Veränderungen im Hochschulsystem wird man auch hier eine Reihe sehr unterschiedlich zu bewertender Effekte beobachten können, die es genauer zu untersuchen lohnt. Hierzu ist die interdisziplinäre Hochschulforschung, die auf dem Wissen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen basiert und sich mit diesen Disziplinen kontinuierlich weiterentwickelt, geradezu prädestiniert. Vor allem vonseiten der soziologisch und politikwissenschaftlich inspirierten Governanceforschung gibt es hier zahlreiche theoretische Konzepte und empirische Vorarbeiten, die es verstärkt mit

wirtschaftswissenschaftlichem Wissen zu kombinieren gilt.¹³ Im Rahmen einer solchen Forschung sollte nicht zuletzt die übergreifende Frage nach dem Verhältnis von Wettbewerb und Innovation im Vordergrund stehen.

Grundlegende wirtschaftssoziologische Arbeiten wie die von *Beckert (2016, Kap. 6)* nehmen im Einklang mit der innovationsökonomischen Literatur einen positiven Zusammenhang zwischen Wettbewerb und Innovation für das Wirtschaftssystem an, denn der Wettbewerb zwingt Unternehmen dazu, ständig auf der Suche nach neuen, vom Status quo abweichenden Produkten und Verfahren zu sein, um sich solchermaßen von anderen Wettbewerbern abzugrenzen. Auch im Hinblick auf den Wettbewerb unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist mit Bezug auf die zuvor zitierten wirtschaftssoziologischen Arbeiten von *Merton (1957a)*, *Bourdieu (1975)* und *Jacobs (2013)* von einem positiven Zusammenhang im Hinblick auf die Wissenschaftsentwicklung auszugehen.

Es stellt sich aber die Frage, ob dieser positive Zusammenhang, der für das Wirtschaftssystem und seine Unternehmen ebenso wie für die individuelle Ebene der Wissenschaft und die daraus resultierende Wissenschaftsentwicklung zu gelten scheint, auch für das Hochschulsystem und seine Universitäten gilt. Hier mag sich dies anders darstellen. Aufgrund spezifischer Wettbewerbsbedingungen, die, wie zuvor dargestellt, darin bestehen, dass der Wettbewerb, wie er sich gegenwärtig darstellt, vor allem ein Statuswettbewerb ist, der stark durch vereinheitlichende Prozesse der Metrisierung geprägt ist, sind vor allem inkrementale, nicht jedoch radikale Innovationen zu erwarten. Universitäten beobachten einander und ihre Förderumwelt sehr intensiv, ebenso wie die Förderumwelt kennzahlenbasiert die Universitäten beobachtet. Es ist zu vermuten, dass dies zu einer schrittweisen Anhebung des Gesamtniveaus führt. Doch wo bleibt in diesem wechselseitigen Beobachtungs- und Bewertungssystem die bewusste Abweichung, die Devianz?¹⁴ Gegenwärtig, so scheint es, sind Universitäten gut beraten, sich unter den gegebenen Wettbewerbsbedingungen an übergreifende Trends und Kennzahlensysteme anzupassen und erwartungskonform zu verhalten. Dieses individuell rationale Verhalten kann für die Innovationsfähigkeit des Gesamtsystems, das auch Devianz und radikale Innovationen benötigt, jedoch durchaus problematisch sein.

¹³Dies setzt aber voraus, die jeweils andere Disziplin nicht nur als Konkurrenz oder Untersuchungsgegenstand zu betrachten, sondern als ernsthafte Kooperationspartnerin, was gerade im Verhältnis von Sozial- und Wirtschaftswissenschaften keineswegs selbstverständlich ist (vgl. hierzu die Rezension aktueller soziologischer Publikationen zum Verhältnis von Wirtschaftssoziologie und Wirtschaftswissenschaften durch *Suckert 2016*).

¹⁴Hier sei nur an die frühe Soziologie der Innovation durch Robert K. Merton erinnert, der Innovationen im Rahmen seiner Theorie abweichenden Verhaltens behandelte (*Merton 1957b, Kap. 4, 5*). Damit hatte er einen durchaus wichtigen Punkt, auch wenn dieser längst in Vergessenheit geraten ist.

Literatur

Beaufaÿs, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld

Beckert, Jens (2016): Imagined Futures: Fictional Expectations and Capitalist Dynamics. Cambridge, MA

Beckert, Jens; Musselin, Christine (2013): Constructing Quality. The Classification of Goods in Markets. Oxford

Bieletzki, Nadja (2017): The Power of Collegiality. A Qualitative Analysis of University Presidents' Leadership in Germany. Wiesbaden

Binswanger, Mathias (2010): Sinnlose Wettbewerbe: Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. Freiburg im Breisgau

Blümel, Albrecht; Kloke, Katharina; Krücken, Georg; Netz, Nicolai (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. In: die Hochschule 19, 2010, 2, S. 154–171

Bourdieu, Pierre (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: Sociology of Science 14, 1975, 6, S. 19–47

Boyer, Ernest L.; Altbach, Philip G.; Whitelaw, Mary J. (1994): The Academic Profession: An International Perspective. A Special Report. Princeton, NJ

Bromley, Patricia; Meyer, John W. (2015): Hyper-Organization. Global Organizational Expansion. Oxford

Bünstorf, Guido (2002): Über den Wettbewerb als allgemeines Aufdeckungs-, Ordnungs- und Erkundungsverfahren. In: ORDO Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft 53, 2002, 1, S. 189–205

Carroll, Glenn R.; Hannan, Michael T. (2000): The Demography of Corporations and Industries. Princeton, NJ

Chandler, Alfred D. (1977): The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business. Cambridge, MA

Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, 1972, 1, S. 1–25

Engels, Anita; Beaufaÿs, Sandra; Kegen, Nadine V.; Zuber, Stephanie (2015): Bestenauswahl und Ungleichheit: Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative. Frankfurt am Main

Espeland, Wendy N.; Stevens, Mitchell L. (1998): Commensuration as a Social Process. In: Annual Review of Sociology 24, 1998: S. 313–343

Finnemore, Martha (1996): National Interests in International Society. Cornell Studies in Political Economy. New York

Fligstein, Neil (1990): The Transformation of Corporate Control. Cambridge, MA

Goffman, Erving (1974): Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston

Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2013): Competition and Actorhood: A Further Expansion of the Neo-institutional Agenda. In: *Sociologia Internationalis* 51, 2013, 2, S. 181–205

Heintz, Bettina (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39, 2010, 3, S. 162–181

Heintz, Bettina (2016): Wir leben im Zeitalter der Vergleichung. Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 45, 2016, 5, S. 305–323

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

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen – organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen. In: *Soziale Welt* 62, 2011, 3, S. 303–323

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

Jacob, Anna Katharina; Teichler, Ulrich (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08. Berlin/Bonn

Jacobs, Jerry A. (2013): In Defense of Disciplines. Interdisciplinarity and Specialization in the Research University. Chicago, IL

Jüttemeier, Michael; Krücken, Georg (2013): Administratives Hochschulmanagement als Erfolgsfaktor im wissenschaftlichen Wettbewerb? Eine quantitative Analyse der Personalentwicklung an Universitäten der 3. Förderlinie der Exzellenz-Initiative. In: *Hochschulmanagement* 8, 2013, 1, S. 25–32

Kipping, Matthias; Engwall, Lars (Hrsg.) (2002): Management Consulting: Emergence and Dynamics of a Knowledge Industry. Oxford/New York

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

Kloke, Katharina (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden

Kosmützky, Anna; Krücken, Georg (2015): Sameness and Difference. In: *International Studies of Management & Organization* 45, 2015, 2, S. 137–149

Krücken, Georg (2003): Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the 'Third Academic Mission' at German Universities. In: *International Journal of Technology Management* 25, 2003, 1, S. 18–33

Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb. In: Böttcher, Wolfgang; Terhardt, Ewald (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden, S. 286–301

Krücken, Georg; Blümel, Albrecht; Kloke, Katharina (2010): Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: *WSI-Mitteilungen*, 2010, 5, S. 234–241

Krücken, Georg; Blümel, Albrecht; Kloke, Katharina (2013): The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. In: *Minerva* 51, 2013, 4, S. 417–442

Krücken, Georg; Serrano-Velarde, Kathia (2016): Der Berater als Fremder. Eine soziologische Untersuchung zur Managementberatung in Universitäten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68, 2016, 1, S. 29–51

Krücken, Georg; Mazza, Carmelo; Meyer, Renate; Walgenbach, Peter (Hrsg.) (2017): *New Themes in Institutional Analysis. Topics and Issues from European Research*. Cheltenham, UK

Leifer, Eric M. (1988): *Making the Majors: The Transformation of Team Sports in America*. Cambridge, MA/London

Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bde.). Frankfurt am Main

Maassen, Peter; Pausits, Attila (2013): Higher Education Management Programmes in Europe: from Grassroots to Sustainable Development and Impact. In: Kehm, Barbara M.; Musselin, Christine (Hrsg.): *The Development of Higher Education Research in Europe*. Rotterdam/Boston/Taipei, S. 69–87

Merton, Robert K. (1957a): Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science. In: *American Sociological Review* 22, 1957, 6, S. 635–659

Merton, Robert K. (1957b): *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL

Mintzberg, Henry (1983): *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, NJ

Naidoo, Rajani (2016): The Competition Fetish in Higher Education: Varieties, Animators and Consequences. In: *British Journal of Sociology of Education* 37, 2016, 1, S. 1–10

North, Douglass C. (1990): *Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Political Economy of Institutions and Decisions*. Cambridge, MA

Paradeise, Catherine; Thoenig, Jean-Claude (2015): *In Search of Academic Quality*. Houndmills/Basingstoke

Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1973): *The American University*. Cambridge, MA

Porter, Michael E. (1980): *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York

Power, Michael (1997): *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford

Sambale, Jens; Eick, Volker; Walk, Heike (2008): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik. Münster

Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Reinbek

Serrano-Velarde, Kathia (2010): A Fish out of Water? Management Consultants in Academia. In: *Minerva* 48, 2010, 2, S. 125–144

Simmel, Georg (1903): Soziologie der Konkurrenz. In: *Neue Deutsche Rundschau* 14, 1903, 10, S. 1009–1023

Suckert, Lisa (2016): Vom Konkurrenten zum Untersuchungsgegenstand: Die Wirtschaftswissenschaften im Fokus (wirtschafts-) soziologischer Kritik (Sammelbesprechung). In: *Soziologische Revue* 39, 2016, 3, S. 379–394

Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, 1976, 1, S. 1–19

Werron, Tobias (2010): Direkte Konflikte, indirekte Konkurrenzen. Unterscheidung und Vergleich zweier Formen des Kampfes. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39, 2010, 4, S. 302–318

Winterhager, Nicolas (2015): Drittmittelwettbewerb im universitären Forschungssektor. Wiesbaden

Anschrift des Autors:

Professor Dr. Georg Krücken
International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)
Universität Kassel
Mönchebergstr. 17
34109 Kassel
E-Mail: kruecken@incher.uni-kassel.de

Professor Dr. Georg Krücken ist Geschäftsführender Direktor des International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel) und Professor für Hochschulforschung an der Universität Kassel (Fachbereich Gesellschaftswissenschaften). Er ist Soziologe und Hochschulforscher sowie erster Vorsitzender der Gesellschaft für Hochschulforschung e. V. (GfHf).

University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability and competition

Theodor Leiber

Although university rankings are controversial, they are still widely used to an increasing extent. It is even claimed that they are involved in strategy processes of universities. This paper analyses this far-reaching hypothesis by exploring the role of rankings for institutional autonomy, accountability and competition in a selected sample of six German universities. It turns out that the universities are reflectedly committed to rankings but, because of their methodological ambivalences, do not use rankings in strategy and decision-making. The paper closes with conclusions for realistic approaches towards rankings, according to which current league table rankings cannot be systematically integrated into university governance. This is because ranking indicators often do not represent reliable quality measures and the rank list data are usually highly aggregated thereby obscuring causal linkages the knowledge of which would be necessary for strategic interventions.

Universitätsgovernance und Rankings. Die ambivalente Rolle von Rankings für Autonomie, Rechenschaft und Wettbewerb

Obwohl Hochschulrankings umstritten sind, werden sie immer noch zunehmend genutzt. Es wird sogar behauptet, dass sie in Strategieprozesse von Universitäten einbezogen sind. Diese weitreichende Hypothese wird analysiert, indem die Rolle von Rankings für institutionelle Autonomie, Rechenschaftslegung und Wettbewerb für sechs Fallbeispiele deutscher Universitäten untersucht wird. Es zeigt sich, dass die Universitäten reflektiert mit Rankings umgehen, sie aber aufgrund ihrer methodischen Ambivalenzen in Strategie und Entscheidungsfindung nicht verwenden. Der Aufsatz schließt mit Folgerungen für einen realistischen Umgang mit Rankings, wonach derzeitige Liga-Tabellen-Rankings nicht systematisch in die Hochschul-Governance integrierbar sind. Der Grund ist, dass Rankingindikatoren oft keine verlässlichen Qualitätsmaße repräsentieren und Rankingdaten gewöhnlich hoch aggregiert sind, wodurch kausale Verknüpfungen verdeckt werden, deren Kenntnis für strategische Interventionen erforderlich wäre.

1 Introduction

According to Andrejs Rauhvargers, university rankings have “galvanised the world of higher education” (*Rauhvargers 2011, p. 68*), “universities have been unable to avoid national and international comparisons, and this has caused changes in the way universities function” (*ibid.*). In a similar vein, Christopher C. Morphew and Christopher Swanson state that “universities have adopted the use of rankings as a means of assuring internal actors that the institution is on course towards its goals” (*Morphew/Swanson 2011, p. 185*), and universities “use rankings as a signal flare, to highlight their quality for external constituents” (*ibid.*), and as “a communicative tool [...] to provide both informational and promotional properties to internal and external constituents alike” (*ibid., p. 186*). According to these authors, the main reason why rankings have become so ostensibly prominent within a decade is that “rankings provide a seemingly objective input into any discussion or assessment of what constitutes quality in higher education” (*ibid.*). In this context, it is even propagated that “governing bodies of institutions of higher education use rankings” “to determine policies to achieve excellence” (*IREG 2015, p. 4*).

At the same time, however, there is profound and justifiable methodological criticism of rankings from a social science perspective, as well as by many academic staff and the operational side of university practitioners dealing with quality issues: for example, problems are identified relating to data quality and aggregation, deficient performance alignment of indicators, missing transparency of data acquisition and processing (*Dill/Soo 2005; Kroth/Daniel 2008; Marginson 2014; Schmoch 2015; Westerheijden 2015*).

The objective of this paper is to analyse the role of rankings in university governance, particularly institutional autonomy, accountability and competition. To that end, the theoretical background is briefly introduced at first. Secondly, the six German sample universities, research questions and methodology are characterised. Thirdly, the empirical results are presented. The paper ends with some conclusions about the very limited role of rankings in integrative university governance.

2 Integrative University Governance and the Interplay Between Autonomy, Accountability and Competition

Current research literature shows that an appropriate governance model of universities as “specific” (*Musselin 2007*), rather “porous” organisations (*Huisman 2016, p. 200*) and “distinctive social institutions” (*Berdahl 1990, p. 170*) comprises the integrated governance core functions of institutional autonomy, accountability and competition (*Berdahl 1990; Huisman/Currie 2004; King 2015; Kumar 1987; Marginson 2006; Pucciarelli/Kaplan 2016; Schedler 1999; Schindler et al. 2015; Sinclair 1995; Stensaker/*

Harvey 2011; Zaman 2015). The literature also exhibits that, in public administration in general and particularly in higher education, autonomy, accountability and competition are “complex and chameleon-like term[s]” (*Mulgan 2000, p. 555*), “cherished concept[s], sought after but elusive” (*Sinclair 1995, p. 219*).

Nevertheless, these governance core functions characterise a complex, hybrid model of “bounded rationality” (*Simon 1991*) for universities as specific organisations and can be defined as follows: In biology and sociology, competition is the contest between two or more metabolic systems for resources and goods. Examples are organisms striving for food; animals competing for territory, food, mates, leadership; social groups and institutions striving for recognition, awards, leadership; business companies competing with other firms over the same group of customers. In analogy, typically a few hundred universities compete for positions in rankings about research output and impact, awards, students, learning outcomes, output and impact of Third Mission, academic staff, institutional prestige, etc. Since rankings are a specific type of selected and highly aggregated performance assessment, it is clear from the outset that they constitute only one specific mechanism or measure of competition in higher education.

Accountability in ethics and governance means liability or assumption of responsibility of organisations, groups and individual persons for their decisions, actions and products: “A is accountable to B when A is obliged to inform B about A’s (past or future) actions and decisions, to justify them, and to suffer punishment in the case of eventual misconduct” (*Schedler 1999, p. 17*). Accordingly, higher education institutions are accountable to their immediate “customers” (e.g. students, staff, employers), public and private financial funders and sponsors (e.g. government, public, research funders, etc.) on a moral level, and, to an increasing extent, on a legal level, i.e. against higher education law and funding contracts because universities are obliged by these to inform funders and sponsors about their (past or future) actions and decisions and “products”, to justify them. Otherwise, universities might suffer “punishment” (e.g. decrease of funding and reputation; decrease of student numbers) in the case of eventual “misconduct”. This corresponds to the following functions of accountability: constraining “arbitrary power, thereby discouraging fraud and manipulation, and strengthening the legitimacy of institutions that are obligated to report to appropriate groups” (*Huisman/Currie 2004, p. 531*); sustaining or raising “the quality of performance by forcing those involved to examine their operations critically and to subject them to critical review from outside” (*ibid.*); regulating institutions’ activities “through the kind of reports and the explicit and implicit criteria to be met by the reporting institutions” (*ibid.*).

Literally, the concept of autonomy (from the ancient Greek *αὐτονομία*) means self-legislation. It usually comprises self-determination, sovereignty, self-governance. In

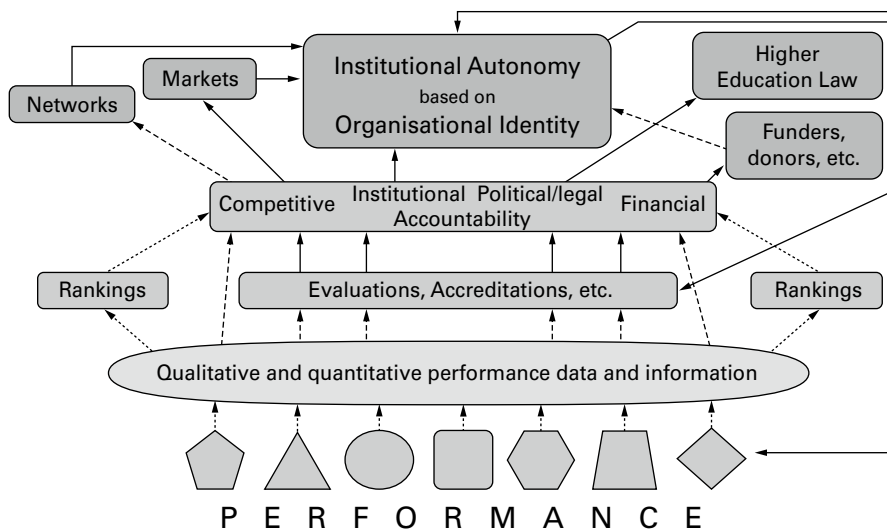
the words of famous philosopher Immanuel Kant “the principle of autonomy is thus: ‘Not to choose otherwise than so that the maxims of one’s choice are at the same time comprehended with it in the same volition as universal law’” (*Kant 2002, p. 58*). By analogy, institutional autonomy would refer to organisations who give themselves universal rules and follow these rules. Thus, institutional autonomy corresponds to “organisational identity” (*Whetten 2006*) or self-understanding as far as the institution itself can determine: why the institution exists, what its goals are, how it strives for its goals (mission); what its values are as a basis of decision-making and action-taking; where the institution hopes these purposes will lead, and what an institution wants to become in the future (vision) (*Leiber 2016, pp. 102–104*). Such self-given rules can and should be contained in: statutes; mission statements (values, mission, vision); structure and (strategy) development plans; quality management models; etc. Thus, institutional autonomy and organisational identity can be implemented by integrated performance governance which is based on a mission statement, including mission, vision and values; comprehensive performance assessment; transparent reporting system. Accordingly, further basic governance requirements are a high degree of agreement on objectives; a powerful and relevant quality management system (including collection, analysis and use of data and information); trusting communication structures; options for stakeholders’ participation in performance assessments.

In this sense, organisational identity is indispensable for the definition and systematic development of organisational quality enhancement in autonomous universities which is implemented via responsible and competitive self-governance and is based on values, missions, visions and various quality assessment processes (such as accreditation, evaluation, etc.). In other words, organisational identity is a necessary core element of cooperative, collective, networked societal “enterprises” such as universities which are or want to become responsible (i.e. accountable), competitive and self-reliant players in complex knowledge societies. Particularly, universities cannot avoid competing for academics, students, research projects, funds, etc. in an era of international and global competition for knowledge, research, welfare, economies and mass higher education.

Against this background, the role of rankings for institutional autonomy, accountability and competition can be described as follows: Institutional autonomy is synonymous for establishing integrated performance governance which has to organise and balance the dynamic interplay of functions, needs and requirements from inside and outside of the modern university: higher education law; funders and donors; markets and networks (e.g. comprising competition for students, staff, research funding); etc. Usually, funders, recipients of performance, evaluations, accreditations, benchmarking, ratings, rankings etc. assess certain types and areas of university performance at very different levels and to a very wide range of empirical reliability. These various assess-

ments normally can fulfil both, competition and accountability functions. Obviously, (league table) rankings represent just one, very specific performance valuation mechanism (see Figure) which is based on highly aggregated data and information which are rather easily communicated as compared to much more complex and comprehensive accreditation or evaluation assessments.

Figure: Simplified scheme of the interplay between institutional autonomy and accountability in higher education institutions



In contemporary higher education in knowledge societies, competition is ubiquitous (Pucciarelli/Kaplan 2016), certainly ambivalent and appears in different forms and intensities throughout the globe. Competition is generally conducted through markets (e. g. offer of study places and demand of students) and networks (e. g. benchlearning networks of universities) which produce input (e. g. comparative benchmarks with respect to performance; declining student numbers) relevant to strategic self-governance decisions and actions that are the expression and consequence of institutional autonomy and should exert strategic influence on the various performance levels (see Figure). Thus, there is “the need to enhance prestige and market share” (Pucciarelli/ Kaplan 2016, p. 311); “to embrace an entrepreneurial mindset” (ibid.); “to expand interactions and value co-creation with key stakeholders” (ibid.). This can be achieved through intensified “entrepreneurial activities” (Sam/van der Sijde 2014, pp. 900 ff.) comprising the effective and integrative organisation and governance of teaching, research, and Third Mission, including the preservation of the university’s societal roles in cultural and academic education, personality development and vocational training.

In universities, accountability of achievements – quality; effectiveness; efficiency – occurs against various organisational levels, higher education politics and higher education law as well as other funders and donors (see Figure). Accordingly, academic accountability, political and legal accountability, financial accountability and competitive accountability can be distinguished which “reflect the different control systems that are laid upon institutions” (King 2015, p. 488) such as academic self-control based on institutional autonomy, “control based on the state’s ability to promulgate rules, to monitor for compliance and to apply sanctions when necessary” (*ibid.*), efficiency responsibility against donors and funders, and “accountability flowing from the discipline exercised on prices and quality from the aggregation of individual decisions by buyers and sellers in competitive conditions” (*ibid.*), respectively.

3 University Governance and Rankings

3.1 The Sample Universities, Research Questions and Methodology

The sample of this study consists of six universities in the German federal state of Baden-Wuerttemberg, the universities of Freiburg, Heidelberg, Hohenheim, Constance, Mannheim and Ulm. Seven structured interviews with their ranking experts were carried out. With respect to size (as represented by the number of students) the six surveyed universities range from approximately 9,000 to 31,000 students. Overall, the academic and teaching profiles of these institutions are rather different: one of them offers a comprehensive range of subjects excluding medicine, one of them has a distinct bioscience and agricultural focus, one has an economy focus, one is focused on natural sciences and medicine, and two of them offer a comprehensive range of subjects including medicine. Most of the sample universities are usually among the first two hundred in certain rankings, while only one of them usually reaches the group of the first fifty.

It should be emphasised that German higher education institutions are characterised by the following features which set the general framework for their dealing with rankings: they are embedded in a social market economy and have low levels of market focus (e. g. they offer broad access to higher education, i. e. comprehensive selection procedures for students are not applied; no tuition fees are charged in public universities; no strong differentiation of the performance of different institutions of the same type). Thus, if competitiveness is measured by league table rankings, the German higher education system can be characterised as less competitive when compared to the American, British or Australian systems, for example. Furthermore, the sample universities’ scheme of legal (and financial) accountability is characterized by the stipulations in the higher education law of Baden-Wuerttemberg: institutions have to accredit their study programmes or the institution; establish a quality management system; carry out regular (external) evaluations; deliver annual reports (including cost

and performance calculation; implementation of university contracts and target agreements; results of evaluations). In other words, many accountability measures and particularly rankings are not determined by law.

In view of the remarks in the Introduction, this paper intends to answer the following questions which appear to be relevant when the role of rankings in university governance is investigated: How do the German sample universities deal with the methodological subtleties of rankings? For which stakeholders are the ranking results important? Do (league table) rankings influence decision-making and strategy of the sample universities? Do rankings challenge institutional autonomy or organisational identity?

The methodology of this study relies on analysis of documents and rankings, structured interviews on the role and importance of rankings. The interviews were conducted with the universities' ranking managers and rectorate members. The interview questionnaire consisted of 18 questions which contained around 170 answer options while most questions (where appropriate) also had open answer options. Based on an approach which was recently applied by *Ellen Hazelkorn et al. (2014)*, the following items were utilised in the interviews: Which rankings are rated as the most influential and which rankings are supplied with university data? How is the monitoring of rankings organised? Who uses the results of monitoring rankings, and for what purposes? Which aspects of institutional strategy and performance are influenced by rankings?

3.2 Empirical Exploration and Key Results

3.2.1 Use of Rankings

All interview partners assess a limited number of global and national rankings as "most influential" for their needs and, with only one exception, regularly deliver¹ data to the following four ranking organisations: Times Higher Education (THE) Ranking; Quacquarelli Symonds World Best University (QSWBU) Rankings; Academic Ranking of World Universities (ARWU; Shanghai Ranking); Centre for Higher Education (CHE) Ranking (national rating of learning and teaching) (see Table 1). One smaller university with a comprehensive range of subjects excluding medicine rates ARWU "inappropriate"² because of ARWU's focus on Web of Science and absolute indicator numbers; another smaller university, which has an economy focus and lacks natural sciences, assesses ARWU as "unattainable"; therefore, both universities do not actively participate in ARWU (see Table 1).

¹If a university does not deliver data to a ranking organisation, this does not necessarily imply that the university is not ranked: for example, all six sample universities are ranked in Scimago Institutions Ranking and U-Multirank, although some of them explicitly refused participation.

²Throughout, citations from the interviews are anonymised; written citations are formulated as closely as possible to the spoken and annotated words from the interviews.

Table 1: Most influential rankings and university participation

Rankings	Most influential rankings – relative proportion of sample universities	Regular participation – relative proportion of sample universities
Times Higher Education (THE)	6/6	6/6
Quacquarelli Symonds World Best University (QSWBU)	6/6	6/6
Academic Ranking of World Universities (ARWU)	6/6	4/6
Centre for Science and Technology Studies (CWTS) Leiden	2/6	2/6
US News Best Global Universities (USNBGU) Rankings	2/6	2/6
National Taiwan University (NTU) Ranking	1/6	1/6
Scimago Institutions Ranking (SIR)	0/6	0/6
EU-Multirank	3/6	3/6
CHE Ranking	6/6	6/6
DFG Funding Atlas	2/6	6/6
Further national and discipline-specific rankings	2/6	2/6
Other	0/6	0/6

According to the interviews, the main rationale of some sample universities for ignoring CWTS Leiden is threefold: firstly, CWTS's advertising and approaching possible customers is by far not as active as compared to commercial providers (since CWTS is organised by not-for-profit academics); secondly, the focus on very specific bibliometric data considerably limits communication of CWTS data with a broader, non-specialized public; thirdly, the bibliometric focus is usually only promising for institutions that have many research-intensive fields in the sciences, mathematics and medicine, while smaller universities with less research output in these fields and a great deal in social sciences and humanities cannot take advantage of the CWTS Leiden criteria. Therefore, it is plausible that a larger sample university with a comprehensive range of subjects uses CWTS Leiden (though another university of comparable type does not), while it is not so clear that a smaller university with a subject focus outside the natural sciences also participates in CWTS (cf. Table 1).

It is interesting to note that the three favourite global league table rankings – THE, QSWBU, ARWU – are those which are more problematic from a social science perspective (cf. *Marginson 2014, pp. 48–50*). The interviews reveal, however, that the main reason for the universities' preference is not the social science quality of the rankings, but simply that external stakeholders such as funders, international coop-

eration partners and higher education politicians request the positioning in these rankings. On the contrary, methodologically preferable rankings such as CWTS Leiden, Scimago Institutions Ranking (SIR) and U-Multirank (*ibid.*) are more rarely used (CWTS; U-Multirank) or even unknown (SIR), because these rankings are not requested by stakeholders. In addition, for the sample universities with a comprehensive range of subjects, data provision for U-Multirank is currently too costly (compared to the widespread non-familiarity of the ranking in relevant stakeholder groups) and U-Multirank's handling in the communication market is too complex (no single score but a multi-rank rating!).

Some universities are interested in US News Best Global Universities (USNBGU) Rankings and National Taiwan University (NTU) Ranking because they are quite highly ranked in certain disciplines (e.g. Agricultural Sciences). Finally, the German Research Society (DFG) Funding Atlas (amount of third-party income) is assessed as one of the "most influential" rankings by two of the sample universities, a larger one and a smaller one, both offering a comprehensive set of subjects.

According to the interviews, the sample universities use their favourite global rankings – ARWU; THE; QSWBU – primarily for *competition* purposes in a global knowledge arena: In the context of marketing and advertising the sample universities aim to intensify recruitment of international staff and students; the universities have some general survey feedback that up to 50 percent of students use ranking results in their decision for a university.³ It is obvious, however, that this function of rankings is not as important in Germany as, for example, in Australia where approximately one third of all students (who are normally fee payers) come from abroad (mostly from East and Southeast Asia). Another competition purpose lies in the enhancement of the organisational image – how others see the organisation from the outside – or external reputation. Rankings can fulfil this function, albeit in a superficial way, and the sample universities want to take advantage of this function. Furthermore, the sample universities frequently use institutional rankings for initial screening of partner universities and pre-analysis of (cooperation) requests and potential incoming guests on the international level. The surveyed university representatives also say that they frequently mention high ranking results in research proposals and project applications; from successful funding applications and the informal feedback of funders, the universities reasonably assume that funders value their reference to rankings if the ranks are comparatively high (but the interview partners do not have systematic feedback or impact analysis about this).

³This aspect could not be further analysed in the present study.

Finally, (selective) benchmarking is an objective of the surveyed universities, but they are very critical, if not completely sceptical, whether rankings can be useful for benchmarking. In addition, systematic benchmarking is still in a very early development stage because the sample universities find it difficult to identify benchmarking partners who have a sufficiently similar profile. On the one hand, it is currently not clear whether progress is possible in this respect and the sample universities seem to be reluctant to put more effort into this because of low success expectations. On the other hand, however, some sample universities – the larger ones who offer a comprehensive range of subjects and tend to have the necessary resources – are intending to develop their “own benchmarking system” based on a comprehensive indicator set and a reporting system, including all performance areas. As a first step, they are currently developing a research information system which is hoped to be helpful in the ranking game. The need for methodological reflection and conjoint, cross-institutional strategy for dealing with rankings is also expressed by few smaller universities since they sometimes feel isolated in their efforts to handle rankings efficiently.

According to the surveys, all sample universities organise their dealing with rankings by one or several persons at institutional level who regularly monitor the positioning in rankings while specialist institutional units are not established. Regular discussion platforms dealing with rankings at institutional level are reported by only one smaller university (Table 2). In other words, the universities monitor and analyse ranking results with least effort in a centralised and focused way and they do not invest much into broader discussion platforms about rankings – because they believe that such investment would not be worthwhile (see below).

Table 2: Organisational university structures for monitoring rankings

Organisational university structures for monitoring rankings	Relative proportion of sample universities
Specialist institutional unit which regularly monitors the positioning in rankings	0/6
One or several persons at institutional level who regularly monitor the positioning in rankings	6/6
Rankings issues are discussed on a regular basis on platforms (committees, meetings, ...) organised at institutional level	1/6
One or several persons at faculty level who regularly monitor the positioning in rankings	1/6 (error-prone: no interviewees from faculty level)
Rankings issues are discussed on a regular basis on platforms (committees, meetings, ...) organised at faculty level	0/6 (error-prone: no interviewees from faculty level)
Other	0/6

This interpretation reaffirms the hypothesis that internal university stakeholders, who process ranking information, are usually few ranking experts on the operational level as well as members of leadership, the rector, the president, and the faculty deans (Table 3).

Table 3: Internal university stakeholders who process ranking information

Internal university stakeholders who process ranking information	Relative proportion of sample universities
A board, senate or equivalent governing body at institutional level	1/6
University council	2/6
Rector, president, vice-chancellor or equivalent	6/6
Rectorate office	1/6
Head of university administration or equivalent highest administrative position	1/6
Committees or working groups at institutional level	1/6
Dean or equivalent leader at faculty level	6/6
Committees or working groups at faculty level	1/6
International Office	1/6
Other	0/6

All sample universities use ranking results for marketing and publicity, either regularly or occasionally, while the majority of institutions uses rankings for advertisement only if the ranking position has changed from previous ranking editions in a positive direction. The favourite measures of advertisement are websites and various promotional material (Table 4).

Table 4: Use of rankings for marketing and publicity purposes

How universities use ranking results for marketing and publicity	Relative proportion of sample universities
Yes, regularly	2/6
Yes, occasionally	4/6
Yes, but only if the position has changed from previous ranking editions	1/6
Yes, but only if the position has changed from previous ranking editions in a positive direction	5/6
No	0/6
Via website	4/6
Via promotional material (e.g. social media; press releases; media campaigns; targeted information for partners)	4/6
Via public events (e.g. conferences; meetings with donors)	1/6
Other	0/6

At the same time, in the interviews rankings are classified as very ambivalent and, according to all interview partners, the “importance of ranking lists is not very high” for the following reasons: various procedures for defining, collecting and ordering the complex data required for the ranking cause difficulties and deviations (“data collection problems”). The vice-rector of a large comprehensive university was even cited with the statement that “rankings are an absurdity we nevertheless have to deal with.” In general, for surveyees the “data aggregation level is too high to be informative for institutional sub-levels such as faculties, subject fields, etc.”; particularly, this “high aggregation level is very problematic for universities which have a broad spectrum of subject fields.” Also, “global rankings are too much tailored to Anglo-American universities”, and “study programmes with state examinations and diplomas cannot be adequately mapped in global rankings” because they are not considered by definition.

3.2.2 Influence of Rankings on Institutional Strategy and Performance

According to half or more of the interviewed universities’ ranking specialists, the decisions of researchers and teachers about a university are usually not influenced by highly aggregated rankings because these stakeholders know about the methodological weaknesses of rankings; therefore, they are instead guided by research profiles of disciplines and subjects (systematic data, however, is not available about this in the sample universities). In turn, this means that half or almost half of the universities think that prospective staff’s decisions are influenced by rankings; in fact, some prominent competitive gains are reported where subject-specific rankings were used by prospective staff as a basis for decision-making.⁴ The following external stakeholders are influenced in their university-related decisions by rankings according to the view of more universities: employers; funding bodies and sponsors; parents; the ministry; (prospective) partner institutions; prospective students (Table 5). The external stakeholders who are more probably influenced by rankings are also advertised by more universities (Table 5).

⁴The cases are unspecific with respect to size, rank and reputation of the universities.

Table 5: External stakeholder groups influenced by rankings

Stakeholder groups	Relative proportion of sample universities who see stakeholders influenced by rankings	Relative proportion of sample universities who advertise stakeholders
Prospective research staff	3/6	–
Prospective teaching staff	2/6	–
Prospective students	6/6	6/6
Partner or prospective partner institutions	5/6	6/6
Ministry or authority in charge of higher education	5/6	4/6
Parents	4/6	3/6
Benefactors, sponsors, investors	4/6	6/6
Funding bodies or similar organisations	3/6	3/6
Employers	4/6	4/6
Alumni	1/6	–
Regional/local authorities or similar agencies	3/6	3/6
The media	–	5/6
The local/regional community	–	1/6
The wider public	–	2/6
Other	0/6	0/6

In student surveys reported by the sample universities, up to approximately 50 percent of students say that rankings have been important or rather important for their university choice. This is plausible if the students refer to rankings which focus on general reputation, learning environment, quality of life of the city and teaching quality (e.g. CHE Ranking; Campus Ranking). Global league table rankings do also influence the decisions of prospective cooperation partners in research (mostly from Asia), which is quite legitimate as far as most of these rankings (e.g. THE; QS WBU; ARWU) focus on research. According to the knowledge of respondents, parents of international students see rankings in “safety” and “environment” of the place as important; this is a plausible co-factor for decision-making – if the rankings have relevant indicators and reliable data for the requested features.

From the interviews it can also be concluded, again without apparent differences between the six sample universities, that the presence and broad public appeal of the various global league table rankings appear to apply pressure to the sample institutions to improve institutional capacities for systematically dealing with rankings; particularly they have established staff positions at the institutional level to regularly monitor and

analyse the positioning in rankings (see Table 2). In other words, the sample universities have been increasingly investing (though still to a moderate extent) in ranking analyses and systematic participation in rankings during the last (three to five) years. In general terms, according to the interviewees, the reason for this increase of investment is the competition-induced inevitability for dealing with rankings and the expectation that having high ranking positions raises the institution's visibility, may enhance its prestige, and therefore its attractiveness for quality students and academics.

The main question in this study is how universities' handling of rankings interrelates with the institutions' governance: What is the role of rankings in the interplay between institutional autonomy, accountability and competition? The interviews reveal that the sample universities use rankings mainly for the fulfilment of competitive and political accountability: occasionally, against international (usually Asian) cooperation partners (usually only at request); regularly, against higher education politics (always slightly concerned over potential threats of over- or misinterpretation, although, ranking results do not influence the allocation of public universities' budgets in Germany); occasionally, towards society insofar as ranking results are communicated to a broader public via websites, press releases, etc. (accountability is combined with self-advertising).

For a large and traditional sample university, rankings – THE, QSWBU, ARWU, CHE, EU-Multirank, CWTS Leiden, USNBGU, NTU, DFG Funding Atlas (see Table 1) – play no role in institutional strategy. Four universities say that rankings play a role, but without having formulated a clear target with respect to ranking positions. A smaller, specialized university formulated the goal of reaching the Top 100 in THE (Table 6). However, as further data show, these alleged strategic roles are rather informal, implicit and diffusive.

Table 6: Rankings' role in institutional strategy

Rankings play a role in institutional strategy	Relative proportion of sample universities
Yes, clear target formulated with respect to position in national rankings	0/6
Yes, clear target formulated with respect to position in international rankings	1/6
Yes, no target formulated with respect to position in rankings	4/6
No	1/6

Actually, it turns out that, in the respondents' view, only very few strategic actions are causally influenced by ranking results (see Tables 7 and 8), because of the methodological weaknesses of the rankings, particularly high aggregation levels of data and unreliable measures of performance quality. One smaller sample university plans to document ranking results in future Structure and Development Plans; however, no

strategic actions are planned. Two smaller universities report that in few specific cases, CHE Ranking results triggered a revision of student entry criteria (attenuated entrance test) and improvements of study programmes and student housing. The other three universities did not mention anything in this respect (Table 7). The strongest reported strategic action triggered by ranking results is to “have a critical discourse with ranking organisations” (Table 7). For all sample universities, “systematic quality management and the German Excellence Initiative are much more important than the competition over rankings.” Therefore, it is important to remain strong in research; high ranks in global league tables are then an emergent effect.

Table 7: Strategic actions taken because of ranking results

Strategic actions taken because of ranking results	Relative proportion of sample universities
Inform strategic decisions (occasional or case-related)	0/6
Revise policies	0/6
Prioritize research areas	0/6
Change recruitment and promotional criteria	0/6
Revise formal procedures	0/6
Change resource allocation	0/6
Establish departments/entities/programmes	0/6
Revise student entry criteria	1/6
Improve study programmes	1/6
Improve student situation (e. g. housing)	1/6
Close or merge departments/entities/programmes	0/6
Merge with an external organisation	0/6
Recruit new scholars to improve academic staff/student ratio	0/6
Develop capabilities of post-doctoral staff to improve academic staff/student ratio	0/6
Invite prize-winning scholars to improve Award category	0/6
Increase number of international scholarship	0/6
Set incentives for more publications of academic staff	0/6
Set incentives for more quality publications of academic staff	0/6
Adapt quality measures/indicators to indicators of ranking organisations	1/6
Have critical discourse with ranking organisations	4/6
Include ranking numbers in Structure and Development Plan	1/6
Other	0/6

The universities' ranking experts were also asked whether certain aspects of university performance are influenced by ranking results to the positive ("helped"), to the negative ("hindered") or not at all ("no influence"). It turns out, that no respondent thinks that ranking results hindered university performance (Table 8, middle column). Most respondents think that four types of performance are supported by high ranks: enhance the public image; establish academic partnership; foster international collaboration; improve income (Table 8, left column); two lower ranked universities assume that rankings have no influence on these performance items (Table 8, first three lines of right column). Every, or almost every university representative thinks that all other performance aspects are not influenced by ranking results (Table 8, below third line of right column); particularly, no influence of rankings is observed on methods and contents of teaching and learning; change of criteria in recruitment of researchers, teachers and students; update of research methods (Table 8).⁵

Table 8: Influence of ranking results on university performance

University performance	Relative proportion of sample universities		
	Ranking results helped	Ranking results hindered	No influence of ranking results
Enhance public image	5/6	0/6	1/6
Establish academic partnership	4/6	0/6	2/6
Foster international collaboration	4/6	0/6	2/6
Develop internal quality assurance	1/6	0/6	5/6
Set research priorities	1/6	0/6	5/6
Improve staff morale (e.g. general atmosphere; staff motivation)	2/6	0/6	4/6
Develop teaching and learning methods	0/6	0/6	6/6
Increase industry partnership	2/6	0/6	4/6
Attract benefactors and sponsorship	2/6	0/6	4/6
Design teaching and learning contents	0/6	0/6	6/6
Change criteria or processes in the recruitment of researchers	0/6	0/6	6/6
Change criteria or processes in student recruitment	1/6	0/6	5/6
Improve income	3/6	0/6	3/6
Update research methods	0/6	0/6	6/6
Change criteria and/or processes in the recruitment of teachers	0/6	0/6	6/6
Establish flexible study paths for lifelong learners	0/6	0/6	6/6
Other	0/6	0/6	0/6

⁵It has to be pointed out again that the universities do not have systematic impact analyses so far.

Based on the above results, it must be concluded that the influence of the ranks of the universities on their institutional autonomy is very modest, indirect and diffusive. Their missions, visions and goals as large, complex and hybrid, autonomous organisations, which are accountable to many different stakeholders, are not considerably influenced by rankings, particularly global league tables. This is in accordance with similar results in research-intensive universities in the Nordic region (*Elken et al. 2016*), but in contradiction to claims of some international research (*Hazelkorn 2016, pp. 276–277*), beliefs of close advocates of rankings (*IREG 2015, pp. 4 ff.*) and probably some universities in countries which are more keen on rankings, for example in the USA, UK and Australia.

In fact, according to the interviews, “methodological shortcomings make it impossible to use rankings as the basis for strategic decisions.” For the sample universities, rankings do not implement reliable quality checks and therefore do not provide a basis for substantial action towards systematic quality improvement. Thus, current rankings cannot be reliably used in quality improvement cycles which are characterised by the iterative phases of setting development goals (*plan*), striving for the goals (*do*), testing the goal achievements (*check*) and taking measures to further improve goal achievements if necessary (*act*) (Deming cycles or pdca cycles). Thus, university rankings as we currently know them cannot be integrated in decision-making and strategy formation by higher education institutions with their complex performance qualities; this also implies that, in general and based on actual performance improvements, ranking ranks cannot be aspired to systematically.

For the surveyed universities, “what really counts is quality improvement, not rankings.” Furthermore, “any improvement in ranking positions should and could only be a side-effect of quality improvement” (and certainly not vice versa). For university strategy and development, subject-oriented profiles related to tradition, developmental goals in the various performance areas, client/customer demands; funding programmes (for “excellence”); third-party funding; public financial constraints; higher education policy decisions and regulations are the important factors – but not rankings. In accordance with this understanding, rankings are usually neither explicitly mentioned in mission statements (*Leiber 2016*) nor in structure and development plans of the sample universities.

4 Conclusions

Reflecting the above empirical results and arguments, the following conclusions can be summarised: firstly, rankings cannot contribute to systematic enhancement of institutional autonomy because current rankings' results cannot be integrated in strategy and decision-making. The reason is that they are highly aggregated and in many respects not sufficiently reliable measures of performance quality, and therefore cannot provide the basis of checkable improvement activities. Secondly, for the same reason ranking results alone cannot serve empirically reliable accountability needs (though such a function is often assumed or favoured by certain stakeholders). None of the three functions of accountability mentioned in Section 2 above (constraining arbitrary power; sustaining quality of performance; regulating institutions' activities) can be fulfilled by current university rankings without further substantial information. Thirdly, like many other quality assessments, rankings do usually not fulfil certain quality criteria of accountability (*Stensaker/Harvey 2011, p. 15*): rankings alone do not give a consistently fair assessment of performance; they are often not open for feedback and dialogue; because of their methodological weaknesses and possible misinterpretations, it is at least controversial whether they have a trust-building effect. Fourthly, rankings can contribute to reputation enhancement which is their main function. Therefore, fifthly, they can play a part in competitiveness enhancement, although on a rather superficial level. Sixthly, rankings could have several possible hoped-for, medium-term and long-term, competitive effects which have not yet been systematically observed in the sample universities (e.g. increase in number and internationalisation of students and staff; improvement in employment prospects for graduates; increase in research productivity).

Thus, the following believes of the International Ranking Expert Group (IREG) cannot be confirmed for the sample universities (which may be regarded as representative for the German higher education system with some informal justification): "educators have accepted" rankings "as a method of quality assessment" (*IREG 2015, p. 3*); "governing bodies of institutions of higher education use rankings" "to select indicators for improving management, to determine policies to achieve excellence"; "governments use rankings as a quality assurance tool" (*ibid. p. 4*). In contrast to the expectation of some observers of the scene, the sample universities do not at all establish different strategies for the handling of rankings (actually, they all give the same responses about the strengths, weaknesses and threats of rankings), although they differ quite a lot in their ranking positions and other properties (such as being funded by the German Excellence Initiative; size, subject fields and profiles).

All in all, it seems obvious that (global) rankings can influence the decision-making and strategy of universities only in very moderate and indirect ways: the sample universi-

ties, for example, do not (and cannot) usually directly respond to league table rankings with strategic measures and actions, but only through methodological (and legitimate) adjustments of data processing and provision, i. e. by professionalisation of data supply to the ranking organisations. Though, understandably, universities, particularly their leadership, welcome high ranking positions, academic and quality management staff nevertheless regard them as a by-product and rate other and more specific and reliable performance assessments as far more important which are transparently related to quality enhancement. Accordingly, the sample universities' reactions to rankings do not challenge in any sense their organisational identities. In view of the methodological shortcomings of rankings, this can only be welcomed – and is in good agreement with the concept of *“The New Flagship University”* (Douglass 2016). In this sense, the sample universities are on their way towards competitive, responsible organisations based on institutional (academic; staff; financial) autonomy which makes them, in a moderate sense, integrative “entrepreneurial” universities (Sam/van der Sijde 2014, pp. 901–902). Here, league table rankings play their ambivalent and limited role with respect to contributing to competition and accountability functions of integrative university governance in sufficiently reliable ways.

In view of the non-usability of current rankings in systematic university strategy and quality enhancement, one may summarise: the more fine-grained and less aggregated rankings would be, the more promising would be the options to integrate ranking results into strategy and decision-making which should be systematised by Deming (pdca) cycles for systematic quality enhancement. The price for this hoped-for increased relevance of rankings for strategic governance, however, would be significantly increased methodological efforts that would have to be invested into more fine-grained and less aggregated rankings – efforts which, in view of the expected benefits, are probably too costly for any participant in the ranking game.

Acknowledgement

The author would like to thank university interview partners for their willingness and kindness to participate and share information. Various helpful and constructive suggestions from two anonymous referees are also very much appreciated.

References

Berdahl, Robert (1990): Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. In: *Studies in Higher Education*, 15(2), pp. 169–180

Dill, David D.; Soo, Maarja (2005): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-national Analysis of University Rankings. In: *Higher Education*, 49(4), pp. 495–533

Douglass, John Aubrey (Ed.) (2016): The New Flagship University. Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy. New York

Elken, Mari; Hovdhaugen, Elisabeth; Stensaker, Bjørn (2016): Global Rankings in the Nordic Region: Challenging the Identity of Research-intensive Universities? In: *Higher Education*, 72(6), pp. 781–795

Hazelkorn, Ellen (2016): Globalisation and the Continuing Influence of Rankings – Positive and Perverse – on Higher Education. In: Yudkevich, Maria; Altbach, Philip G.; Rumbley, Laura E. (Eds.): *The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life*. London, pp. 269–294

Hazelkorn, Ellen; Loukkola, Terhi; Zhang, Therèse (2014): Rankings in Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion? Brussels

Huisman, Jeroen (2016): Higher Education Institutions. Landscape Designers or Contrived Organizations? In: Scott, Peter; Gallacher, Jim; Parry, Gareth (Eds.): *New Languages and Landscapes of Higher Education*. Oxford, pp. 189–203

Huisman, Jeroen; Currie, Jan (2004): Accountability in Higher Education: Bridge over Troubled Water? In: *Higher Education*, 48(4), pp. 529–551

IREG (2015): IREG Guidelines for Stakeholders of Academic Rankings (retrieved from <http://ireg-observatory.org/en/pdf/IREG-Guidelines-04-aug-2015.pdf>; last accessed 20 April 2017)

Kant, Immanuel (2002): Groundwork for the Metaphysics of Morals. New Haven

King, Roger (2015): Institutional Autonomy and Accountability. In: Huisman, Jeroen; de Boer, Harry; Dill, David D.; Souto-Otero, Manuel (Eds.): *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Basingstoke, pp. 485–505

Kroth, Anna; Daniel, Hans-Dieter (2008): Internationale Hochschulrankings. Ein methodenkritischer Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), pp. 542–558

Kumar, Arun (1987): Accountability and Autonomy in Higher Education: Needed Internal Democracy. In: *Economic and Political Weekly*, 22(44), pp. 1858–1861

Leiber, Theodor (2016): Mission Statements and Strategic Positioning of Higher Education Institutions. A Case Study of 29 German Universities. In: Pritchard, Rosalind; Pausits, Attila; Williams, James (Eds.): *From here to there: Positioning Higher Education Institutions*. Dordrecht, pp. 99–124

Marginson, Simon (2006): Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. In: *Higher Education*, 52(1), pp. 1–39

Marginson, Simon (2014): University Rankings and Social Science. In: *European Journal of Education*, 49(1), pp. 45–59

Morphew, Christopher, C.; Swanson, Christopher (2011): On the Efficacy of Raising Your University's Rankings. In: Shin, Jung Cheol; Toutkoushian, Robert K.; Teichler, Ulrich (Eds.): *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht, pp. 185–199

Mulgan, Richard (2000): "Accountability": An Ever-expanding Concept? In: *Public Administration*, 78(3), pp. 555–573

Musselin, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, Georg; Kosmützky, Anna; Torca, Marc (Eds.): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld, pp. 63–84

Pucciarelli, Francesca; Kaplan, Andreas (2016): Competition and Strategy in Higher Education: Managing Complexity and Uncertainty. In: *Business Horizons*, 59, pp. 311–320

Rauhvargers, Andrejs (2011): Global University Rankings and Their Impact. Report I. Brussels

Sam, Chanphirun; van der Sijde, Peter (2014): Understanding the Concept of the Entrepreneurial University from the Perspective of Higher Education Models. In: *Higher Education*, 68(6), pp. 891–908

Schedler, Andreas (1999): Conceptualizing Accountability. In: Schedler, Andreas; Diamond, Larry; Plattner, Marc F. (Eds.): *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies*. London, pp. 13–28

Schindler, Laura; Puls-Elvidge, Sarah; Welzant, Heather; Crawford, Linda (2015): Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. In: *Higher Learning Research Communications*, 5(3), pp. 3–13

Schmoch, Ulrich (2015): The Informative Value of International University Rankings: Some Methodological Remarks. In: Welppe, Isabel M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (Eds.): *Incentives and Performance Governance of Research Organisations*. Cham, pp. 141–154

Simon, Herbert (1991): Bounded Rationality and Organizational Learning. In: *Organization Science*, 2 (1), pp. 125–134

Sinclair, Amanda (1995): The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses. In: *Accounting, Organizations and Society*, 20(2/3), pp. 219–237

Stensaker, Bjørn; Harvey, Lee (2011): Accountability. Understandings and Challenges. In: Stensaker, Bjørn; Harvey, Lee (Eds.): *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power*. London, pp. 7–21

Westerheijden, Don (2015): Global University Rankings, an Alternative and Their Impacts. In: Huisman, Jeroen; de Boer, Harry; Dill, David D.; Souto-Otero, Manuel (Eds.): The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. Basingstoke, pp. 417–436

Whetten, David A. (2006): Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept of Organisational Identity. In: Journal of Management Inquiry, 15, pp. 219–234

Zaman, Khalid (2015): Quality Guidelines for Good Governance in Higher Education across the Globe. In: Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, 1, pp. 1–7

Manuskript eingereicht: 30.09.2016
Manuskript angenommen: 29.06.2017

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. Theodor Leiber
evalag – Evaluationsagentur Baden-Württemberg
M7, 9a-10
68161 Mannheim
E-Mail: leiber@evalag.de

Theodor Leiber ist wissenschaftlicher Referent bei evalag und außerplanmäßiger Professor für Philosophie an der Universität Augsburg.

Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus Sicht organisationaler Akteure

Bernd Kleimann, Maren Klawitter

Die Auswahl des professoralen Personals gehört nicht nur zu den wichtigsten Aufgaben an Universitäten, sondern auch zu den in sozialer, sachlicher und zeitlicher Hinsicht besonders komplexen Entscheidungsprozessen. Nicht zuletzt deshalb gilt das Auswahlverfahren als „Black Box“ (Färber/Spangenberg 2008), deren Inhalt sich einer Analyse weitgehend entzieht. Der Beitrag versucht, Einblicke in die Black Box zu gewähren, indem er Berufungsverfahren aus der Sicht beteiligter organisationaler Akteure zur Sprache bringt. Auf der Basis einer Befragung von Universitätsleitungen, Dekanen¹ und Berufungskommissionsvorsitzenden werden zwei Aspekte in den Mittelpunkt gerückt: erstens der Einfluss, den die verschiedenen verfahrensbeteiligten Akteure aus ihrer Sicht ausüben (können), zweitens die Kriterien, die in den verschiedenen Phasen der Berufung von Professoren durch die befragten Personengruppen herangezogen werden.

1 Einleitung

Die Auswahl professoralen Personals gehört für die Bewerber wie für die Hochschulen zu den wichtigsten Entscheidungen im Hochschulsystem. Da staatliche deutsche Hochschulen nur sehr begrenzte Dispositionsmöglichkeiten in Bezug auf ihr professorales Personal besitzen, kommt der Berufungsentscheidung eine besondere Bedeutung zu (Hüther/Krücken 2011). Für die Expertenorganisation Universität, deren „operating core“ (Mintzberg 1983) die zu selbständiger Forschung und Lehre befähigten Professoren ausmachen, werden mit einer Berufung sowohl in sachlicher (Schwerpunkte in Forschung und Lehre) als auch in sozialer (Kooperation, Netzwerke) und zeitlicher Hinsicht (Anstellung als Beamter auf Lebenszeit) Weichen gestellt.²

Diese Akzentuierung der „Eingangskontrolle“ im akademischen Personalmanagement bedeutet jedoch nicht, dass die Universität als homogener korporativer Akteur über die Auswahl von Professoren entscheidet – wie man vor dem Hintergrund der Veränderungen des Governance-Regimes im deutschen Hochschulsektor (de Boer/Enders/Schimank 2008; Schimank 2014) erwarten könnte. Zwar betreffen einige dieser Ver-

¹Aus Platzgründen und im Interesse der besseren Lesbarkeit verwendet der Beitrag nur die männliche Ausdrucksweise. Dabei sind stets alle Geschlechter gemeint.

²Zur Unterscheidung von sachlicher, sozialer und zeitlicher Sinndimension von Berufungsverfahren siehe Abschnitt 2.

änderungen auch das Berufungsgeschehen (Übertragung des Ruferteilungsrechts auf die Hochschulleitungen³, Verstärkung des Wettbewerbs um wissenschaftliches Personal, Einschränkung der Befugnisse der akademischen Selbstverwaltung bei Berufungen). Dennoch haben auch die Veränderungen des Governance-Regimes im deutschen Hochschulsystem durch das New Public Management die Modalitäten der Berufung nicht grundlegend geändert. Die Entscheidung über Auswahl und Einstellung von Professoren in der Universität wird nach wie vor durch eine Vielzahl von Individualakteuren und Gremien vorgenommen, die über mehrere Ebenen verteilt sind (*Kern 2005*). Die (soziale) Komplexität des Prozesses erhöht sich weiterhin, wenn man das Berufungsgeschehen nicht nur auf die Auswahlentscheidung beschränkt, sondern die wichtige Phase der Festlegung von Profil und Ausstattung der Stelle hinzunimmt. Dann wird sichtbar, dass eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen und Einflusschancen beteiligt ist und die Genese der Entscheidung in einer Multi-Akteur-Arena stattfindet, die sich durch unterschiedliche Einflussmöglichkeiten und eine Vielzahl von Akteurperspektiven auszeichnet.

Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag der Frage nach, wie der Prozess der Berufung bei W2- und W3-Professuren von ausgewählten organisationalen Akteuren geschildert wird. Er konzentriert sich dabei auf die Perspektive dreier Akteursgruppen, die aktiv in das Berufungsgeschehen eingreifen: Hochschulleitung, Dekane und Berufungskommissionsvorsitzende. Sie stehen für die zentrale, dezentrale und lokale Ebene innerhalb der Universität.⁴ Dabei werden zwei Dimensionen, die für Berufungsverfahren als evaluationsbasierte organisationale Entscheidungsprozesse (*Kleimann/Klawitter 2017*) zentral sind, in den Mittelpunkt gerückt: einerseits der *Einfluss*, den die am Prozess beteiligten Akteure sich selbst sowie anderen Akteuren zuschreiben, und andererseits die *Kriterien*, an denen sie sich orientieren.

Zunächst wird kurz der Untersuchungsgegenstand Berufung umrissen. Im darauf folgenden Abschnitt kommt das methodische Vorgehen zur Sprache, an das sich eine Erläuterung der theoretischen Konzeption von Berufungsverfahren und ihres typischen Ablaufs anschließt. Die beiden nächsten Abschnitte gehen dann auf die Perspektiven der genannten Akteursgruppen ein – und zwar mit Bezug auf zwei der drei Hauptphasen von Berufungsverfahren (Stellendefinitions- und Auswahlphase). Für diese

³In ihren Landeshochschulgesetzen haben die meisten Bundesländer (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) das Ruferteilungsrecht direkt auf die Universitäten übertragen. Andere Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) sehen eine optionale Übertragung vor. Lediglich in Berlin und Bremen werden Professoren noch vom zuständigen Mitglied der Landesregierung (bzw. des Senats in Berlin) und nicht von der Hochschulleitung berufen.

⁴Auf die Angaben der gleichfalls von uns befragten Gruppen der Gleichstellungsbeauftragten und der Berufungskommissionsmitglieder kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Zudem sind sie nur partiell bzw. per Zufall, aber nicht systematisch an der Stellendefinitionsphase beteiligt, die wegweisend für die Definition der späteren Auswahlkriterien ist.

beiden Phasen wird aufgezeigt, wie Universitätsleitungen, Dekane und Berufungskommissionsvorsitzende die Stärke des eigenen Einflusses sowie des Einflusses anderer Beteiligter auf die Entscheidungen in der jeweiligen Phase einschätzen und an welchen Kriterien sie ihr Handeln orientieren. Zunächst ist aber darzulegen, wie Berufungsverfahren in diesem Beitrag konzipiert werden.

2 Berufungsverfahren als Untersuchungsgegenstand

Unter „Berufungsverfahren“ wird im Folgenden der gesamte organisationale Entscheidungsprozess über Ausgestaltung und Besetzung einer Professur verstanden. Berufungsverfahren sind spezifisch auf Hochschulen zugeschnittene, rechtlich gerahmte Prozeduren für die alle Organisationen betreffende Frage, wer Mitglied werden soll (*Luhmann 1964*). Die Mitgliedschaftsentscheidung betrifft dabei die wichtigste Statusgruppe an den deutschen Universitäten – die (zukünftigen) Professoren.

Dass diese Personalentscheidung von besonderer Relevanz ist, zeigt sich in allen drei der von *Luhmann (1984)* unterschiedenen Sinndimensionen: In *zeitlicher* Hinsicht geht es um die ausgesprochen langfristige Bindung einer Person an die Organisation Hochschule. Da die Verbeamtung auf Lebenszeit nach wie vor das Regelarbeitsverhältnis von Professoren darstellt, werden Inhalt, Ausrichtung und Qualität von Forschung, Lehre, akademischer Selbstverwaltung und allen anderen Aufgaben durch eine Berufung gegebenenfalls sehr langfristig festgelegt. In *sozialer* Hinsicht wirkt sich eine Berufung sowohl auf das hochschulinterne als auch auf das hochschulexterne Interaktionsgefüge aus. Einerseits bringen die Berufenen mehr oder weniger umfangreiche externe Netzwerkkontakte in die Wissenschaft und in andere gesellschaftliche Teilbereiche mit, von denen die Hochschule zu profitieren hofft. Dabei spielen heute insbesondere internationale Kontakte eine immer größere Rolle (*Fumasoli et al. 2014*). Zudem bestimmt das Verhalten der Berufenen das soziale Klima der Hochschule entscheidend mit. Berufungen wirken sich schließlich auch auf die *Sachdimension* aus, das heißt auf die thematischen Schwerpunkte und das Leistungsniveau einer Professur. Dies betrifft insbesondere Forschung und Lehre, aber auch Profil und Qualität aller anderen professoralen Aufgabenbereiche.

Berufungsverfahren sind dementsprechend strukturprägende Entscheidungen im Hochschulsystem (*Mallich/Domayer/Gutiérrez-Lobos 2012; Ahn/Höfer/Kunz 2011; Bukow/Sondermann 2010; Zimmermann 2006*). Die Relevanz der Berufungsentscheidung steht allerdings im Widerspruch zu den begrenzten rechtlichen Möglichkeiten der Hochschulen, über die Mitgliedschaft von Professoren zu disponieren. Legt man die von *Kühl (2011)* unterschiedenen Formen der Einflussnahme der Organisation auf ihr Personal zugrunde – nämlich Einstellung, Versetzung (inkl. Beförderung), Personalentwicklung und Entlassung – so wird bei einem Blick in die gesetzlichen Regelungen

schnell deutlich, dass der Handlungsspielraum der staatlichen Universitäten in Deutschland im Wesentlichen auf die Einstellungsentscheidung beschränkt ist (*Hüther/Krücken 2011*). So ist eine Entlassung in Anbetracht des Beamtenstatus von Professoren nahezu ausgeschlossen. Die Gestaltung interner Karrierewege im Sinne der von Luhmann beschriebenen Personalmacht (*Luhmann 2003*) findet ihre Schranken einerseits am – mindestens informell wirksamen – Hausberufungsverbot, an den begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten mit dem Endpunkt der W3-Professur und (in Bezug auf die Versetzung) an der limitierten „Verwendungsbreite“ der hochspezialisierten professoralen Experten. Andererseits sind auch die „weicheren“ Maßnahmen der Personalentwicklung nur von eingeschränkter Wirkungskraft, da der Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere vom Urteil der wissenschaftlichen Gemeinschaft abhängt, nicht vom Erfolg organisationsinterner Entscheidungen. Dementsprechend kommt an Hochschulen der Einstellung von Professoren sehr große Bedeutung zu.

Im Kontrast zur Bedeutung von Berufungsverfahren steht der relativ übersichtliche Korpus an Forschungsliteratur, der sich mit dieser zentralen Personalentscheidung auseinandersetzt. Es dominieren Beiträge mit deskriptiv-empfehlendem Charakter. Insbesondere die deutsche Diskussion zu verschiedenen Verfahrensaspekten von Berufungen richtet sich meist nicht an die Wissenschaft, sondern eher an Akteure in Hochschulpraxis und -politik (z. B. *Detmer 2011; Dömling/Schröder 2011; Voigt/Richt-hofen 2007; Wissenschaftsrat 2005; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2005; Schmitt/Arnhold/Rüde 2004*). Grundsätzlich lassen sich zwei dominante Forschungslinien zu Berufungsverfahren identifizieren: die *juristische Analyse* (*Färber/Spangenberg 2008, S. 245 ff.; Herrmann 2007; Thieme 2004*), die der rechtlichen Rahmung der Entscheidungsprozesse entspricht, und ihre Betrachtung unter *Gleichstellungsgesichtspunkten* (*Zimmermann 2000 u. 2006; Allmendinger 2003; Färber/Spangenberg 2008; Kortendiek et al. 2014; Möller 2015; Engels et al. 2015*). In der letzteren Perspektive geht es um die Chancengleichheit der Geschlechter beim Zugang zu gesellschaftlichen Führungspositionen im Allgemeinen und zu Führungspositionen im Wissenschaftssystem im Besonderen.

Demgegenüber sind Forschungsarbeiten, die Berufungsverfahren an deutschen Universitäten unter dem Gesichtspunkt des Einflusses und der Kriterien *verschiedener* Akteursgruppen behandeln, rar. Das dürfte – neben Problemen des Feldzugangs und der Generierung verwendbarer Daten – auf die Komplexität des Berufungsprozesses zurückzuführen sein. In zeitlicher Hinsicht ist diese Komplexität durch die Dauer der Verfahren bedingt, die sich an Universitäten von der Ausschreibung bis zum Ruf durchschnittlich zehn Monate⁵ hinziehen. Die soziale Komplexität durch die Vielzahl der Akteure wurde schon angesprochen. Hinzu kommt die Pluralität der Themen und

⁵So die Resultate der Online-Befragung von Universitätsleitungen. Nähere Angaben dazu finden sich in Abschnitt 3.

Aspekte, die bei den zahlreichen Einzelentscheidungen und Bewertungen zum Tragen kommen. Studien aus anderen Ländern geben Hinweise darauf, dass Berufungsverfahren von verschiedenen Akteuren in unterschiedlichem Ausmaß geprägt werden. So zeigen *Fumasoli* und *Goastellec (2015)* für die Schweiz, dass nicht nur die Werte und Normen der Scientific Community, sondern auch strategische Überlegungen der Hochschule oder der Fakultät bei der Einstellung wichtig sind. Für die Schweiz, Norwegen, Finnland und Österreich führt *Fumasoli* aus, dass die Bewertung von Bewerbern um akademische Positionen zwar weiterhin in der Scientific Community erfolgt, sich das Einflusspotenzial zentraler sowie dezentraler hierarchischer Instanzen jedoch deutlich erhöht hat. Demgegenüber legt *Musselin (2013)* dar, dass Entscheidungen hierarchischer Instanzen meist auf vorangegangenen Peer-Review-Prozessen beruhen und so den Einfluss der Scientific Community eher stärken als schwächen.

Diese knappe Darstellung internationaler Forschungsarbeiten verdeutlicht, dass in Berufungsverfahren generell verschiedene Akteure ihre Einflusspotenziale zur Interessendurchsetzung nutzen. Das Ziel des Beitrags besteht vor diesem Hintergrund darin, die von drei Akteursgruppen vorgenommenen (Selbst-)Einschätzungen von Einflussmöglichkeiten (soziale Dimension) und die Angaben zu den zugrundeliegenden Kriterien (Sachdimension) aufzuzeigen.

3 Methodischer Hintergrund

Der Beitrag greift auf empirische Ergebnisse aus dem Projekt „Leistungsbewertung in Berufungsverfahren – Traditionswandel in der akademischen Personalselektion (LiBerTas)“ zurück. Das Mixed Methods-Design des von 2013 bis 2016 am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführten und vom BMBF geförderten Projekts⁶ umfasst die Durchführung von explorativen Experteninterviews, quantitativen Onlinebefragungen, Dokumentenanalysen sowie über 70 leitfadengestützte Experteninterviews. Gerahmt wurden diese Erhebungen durch eine Analyse der rechtlichen Grundlagen von Berufungsverfahren auf der Basis der Landeshochschulgesetze.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels finden im Wesentlichen die Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung von Hochschulleitungen, Dekanen und Berufungskommissionsvorsitzenden an deutschen Universitäten Verwendung.⁷ Für jede Befragengruppe wurde auf der Basis von 22 explorativen Experteninterviews ein individueller Fragebogen entwickelt. Die Feldphase begann Anfang des Jahres 2015 mit der Befragung der Hochschulleitungen aller staatlichen deutschen Universitäten (ohne

⁶Förderkennzeichen 01PY13008.

⁷Weiterhin wurden auch Gleichstellungsbeauftragte und Berufungskommissionsmitglieder befragt.

Spezialuniversitäten). Von allen zur Befragung eingeladenen Hochschulleitungen (n=88) haben 39 Prozent den Fragebogen vollständig beantwortet (n=34). Mitte 2015 wurden alle Dekane (n=695) deutscher Universitäten in staatlicher Trägerschaft zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Auch bei dieser Befragungsgruppe war die Rücklaufquote mit 31 Prozent (n=212) zufriedenstellend. Die standardisierte Befragung von Berufungskommissionsvorsitzenden stellte eine größere Herausforderung dar, da die Grundgesamtheit nicht wie bei den ersten beiden Gruppen auf Basis einer Internet-Recherche ermittelt werden konnte. Daher wurden die befragten Dekane und Gleichstellungsbeauftragten sowie Ansprechpartner für Berufungsangelegenheiten auf zentraler oder dezentraler Ebene gebeten, den Link zur Onlinebefragung an (ehemalige) Berufungskommissionsvorsitzende weiterzuleiten. Insgesamt konnte auf diese Weise eine Stichprobe von 214 Berufungskommissionsvorsitzenden an deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft generiert werden.

4 Theoretische Konzeption und Ablauf von Berufungsverfahren

Zur Aufdeckung von Einflusschancen und Kriterien in Berufungsverfahren wird der Untersuchungsgegenstand im Hinblick auf seine Sozial-, Zeit- und Sachdimension analysiert (vgl. Abschnitt 2). Dabei muss notwendigerweise von den zahlreichen Unterschieden im Detail zwischen Ländern, Hochschulen und Fakultäten bzw. Fachbereichen abstrahiert werden.⁸ Im Hinblick auf die *Zeitdimension* kann man zwischen drei Hauptphasen von Berufungsverfahren unterscheiden. In der Stellendefinitionsphase, die sich vom Bekanntwerden der bevorstehenden Vakanz (oder der Neueinrichtung) einer Professur bis etwa zur Veröffentlichung der Stellenanzeige erstreckt, geht es um die Festlegung von Profil und Ausstattung der Professur. In der Auswahlphase geht es um die Selektion von (in der Regel) drei Kandidaten für eine gereichte Vorschlagsliste. In der Verhandlungsphase schließlich, die sich an die Ruferteilung durch die Leitung anschließt, wird über die Ausstattung, das Gehalt und weitere Rahmenbedingungen der Professur verhandelt.

In der *Sozialdimension* geht es um die spezifischen Konstellationen der an Berufungsverfahren beteiligten Akteure. Dazu greifen wir auf die akteurszentrierte Differenzierungstheorie (*Schimank 2005* und *2010*) zurück, der zufolge Akteurkonstellationen drei verschiedene Formen annehmen können. Von diesen sind die erste in der zweiten und beide wiederum in der dritten Form enthalten. Konstellationen wechselseitiger *Beobachtung* sind solche, bei denen Akteure ihre Handlungswahl regelmäßig am beobachteten bzw. antizipierten Verhalten anderer orientieren. Wechselseitige *Beeinflussung* umfasst den Einsatz von Einflusspotenzialen wie Geld, moralischem Druck oder überlegenem Wissen, über die ein ansonsten nicht erwartbares Verhalten anderer ausgelöst

⁸Dies gilt generell für zusammenfassende Überblicke über Berufungsverfahren, z. B. auch für die Darstellung bei *Frey/Braun/Peus 2015*.

werden soll. In *Verhandlungskonstellationen* schließlich geht es nicht nur darum, das jeweilige Gegenüber zu beeinflussen, sondern zu einer verbindlichen Vereinbarung zu kommen (z. B. in Form eines Vertrags). Dies kann über die Herstellung von Konsens oder auch die Erzeugung eines (mehr oder weniger fairen) Kompromisses geschehen.

Die *Sachdimension* der Verfahren betrifft die Gesichtspunkte, die von den befragten Akteuren als für ihre Urteile relevant geschildert werden. Für die ersten beiden Phasen sind dies die Kriterien für die Stellendefinition und die Kandidatenauswahl, für die dritte Phase der Verhandlungsbedarf in Bezug auf die verschiedenen Themen von Berufungsverhandlungen.

Insgesamt lassen sich die drei Phasen von Berufungsverfahren als drei Verhandlungskonstellationen verstehen, da sie der Aushandlung von Teilentscheidungen in Bezug auf den jeweiligen Verhandlungsgegenstand (Profil der Professur, Auswahl der Bewerber, Höhe von Gehalt und Ausstattung etc.) dienen. Die Einteilung in drei Verhandlungskonstellationen lässt sich zudem als allgemeines Schema für den Ablauf von Berufungsverfahren verstehen.

In der ersten Verhandlungskonstellation – der *Stellendefinitionsphase* – wird das Profil einer zu besetzenden Professur im Rahmen einer sequenziellen, verschiedene organisationale Ebenen einschließenden Entscheidungsproduktion festgelegt. Zentrale Verhandlungsgegenstände sind dementsprechend die Denomination, die spezifischen Aufgaben, die Wertigkeit und die Ressourcen der zu besetzenden Stelle, aus denen sich wiederum die Anforderungen an die Bewerber ergeben. Dabei entscheidet zunächst die Fakultät auf der Basis interner Überlegungen über die Aufgaben in Forschung und Lehre. Im zweiten Schritt prüft der Dekan die Übereinstimmung dieses fachlichen Fokus mit dem Fakultätsentwicklungsplan, woraufhin die Freigabe der entsprechenden Stelle bei der Hochschulleitung beantragt wird. Die von den beteiligten Akteuren abzustimmenden Aufgaben und Ressourcen der Professur werden dabei vielerorts in einem „Profilpapier“ festgehalten, das die Basis für die öffentliche Ausschreibung der Stelle darstellt. Die Stellenausschreibung markiert das Ende dieser ersten Phase.

Die zweite Verhandlungskonstellation – die eigentliche *Auswahlphase* – beginnt mit der Zusammenstellung der Berufungskommission. Diese wählt nach dem Ende der Bewerbungsfrist in einem mehrstufigen Verfahren drei Bewerber aus und bringt sie in eine Rangfolge. Das Gremium besteht in der Regel aus Vertretern aller Statusgruppen der ausschreibenden Fakultät (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende, Vertreter des technisch-administrativen Personals) und meist aus weiteren Vertretern der Scientific Community (Professoren anderer Universitäten oder Fakultäten/Fachbereiche), die fachspezifische sowie disziplinübergreifende Gesichtspunkte in die Bewertung der Bewerber einbringen sollen (*Musselin 2009*). Weiterhin sind in der

Regel Gleichstellungs- und Berufungsbeauftragte als Repräsentanten organisationaler Interessen und Beratungsinstanzen beteiligt. Zunächst wählt die Berufungskommission anhand der Bewerbungsunterlagen aus dem Kreis der Bewerber eine begrenzte Zahl von Personen für die Einladung zu einer persönlichen Vorstellung aus. Letztere umfasst mindestens einen hochschulöffentlichen Fachvortrag und ein Bewerbungsgespräch. Weitere optionale Elemente sind Lehrvorträge, Vor-Ort-Besuche in der Heimatklinik des Bewerbers (in der Medizin) oder Gespräche mit Studierenden. Auf dieser Basis wird von der Kommission eine Short List von Personen erstellt, für die dann externe, meist vergleichende und eine Rangfolge vorschlagende Gutachten⁹ eingeholt werden. Nach der Diskussion dieser Gutachten verabschiedet die Kommission einen Berufungsvorschlag, über den dann von den zuständigen Gremien der Hochschule (Fakultätsrat, Präsidium, gegebenenfalls auch akademischer Senat) sukzessive entschieden wird.

Der Ruf wird heute meist von der Universitätsleitung erteilt (siehe oben). Nach der Ruferteilung beginnt die *Verhandlungsphase*, in der zwischen dem Rufinhaber und der Hochschulleitung die Gehalts- und Ausstattungsmerkmale der Professur verhandelt werden. Diese Phase reicht bis zur Annahme oder Ablehnung des Berufungsangebots bzw. zur Rücknahme des Rufs durch die Hochschulleitung.

Im Folgenden werden nun die Einflusschancen und Kriterien aus Sicht der drei genannten Akteursgruppen erläutert. Dabei erfolgt eine Konzentration auf die Stellendefinitions- und die Auswahlphase, da nur für diese beiden Phasen durchgängig Auskünfte verschiedener Akteursgruppen vorliegen und somit nur für sie eine Rekonstruktion verschiedener Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand vorgenommen werden kann. Dagegen kommt die Verhandlungsphase nur aus Sicht der Universitätsleitung zur Sprache, die in dieser Phase die entscheidende organisationale Verhandlungsrolle wahrnimmt.

5 Stellendefinitionsphase

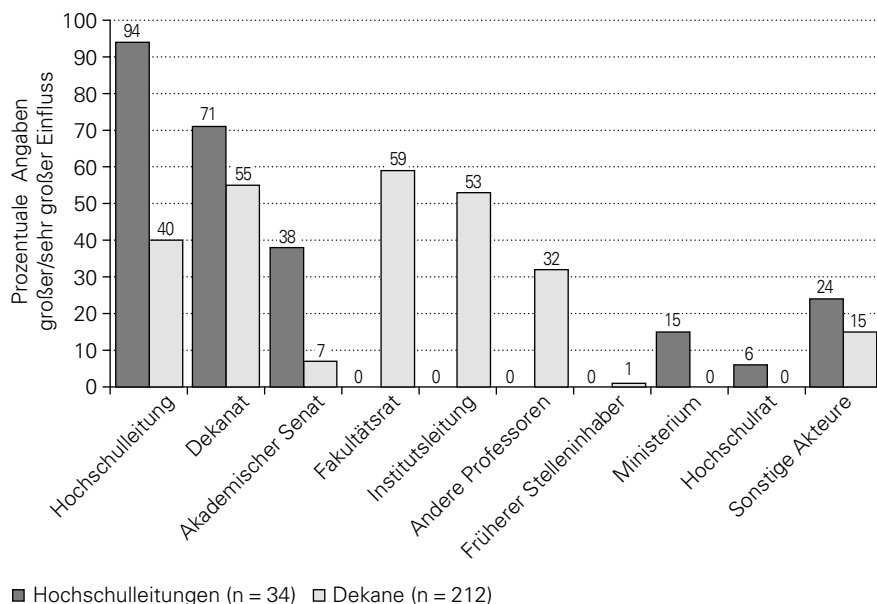
Die Festlegung von Profil und Ausstattung einer Stelle erfolgt (wie in den Experteninterviews deutlich wurde) bei Professuren mit Standardlehrgebieten durch die (inkrementell angepasste) Fortschreibung des bisherigen Zuschnitts. Bei neu ein- oder auszurichtenden Stellen werden in der Regel auf dezentraler Ebene Profilkonzepte entworfen und diskutiert, die dann in einem formal geregelten Antragsverfahren über den Fakultätsrat und das Dekanat zur Universitätsleitung weitergereicht werden. Grundsätzlich sind an diesem Prozess neben Rektorat/Präsidium, Fakultätsrat, Dekanat und Professoren aus dem Fach z. B. auch Verwaltungsabteilungen (Personal-, Planungs-, Baudezernat), Institutsleitungen oder außeruniversitäre Stakeholder beteiligt. Die folgenden empirischen Befunde zur Einschätzung von Einflusspotenzialen und

⁹Die Begutachtung kann z. T. durch die Beteiligung externer Fachvertreter in der Kommission ersetzt werden.

Kriterien für die Stellendefinition beziehen sich auf die Perspektive von Präsidenten und Dekanen als Repräsentanten der zentralen und dezentralen Organisationsspitze.

Abbildung 1 zeigt den prozentualen Anteil der Hochschulleitungen und Dekane, die den verschiedenen Akteursgruppen einen (sehr) großen Einfluss zugeschrieben haben.¹⁰

Abbildung 1: Einfluss von Akteuren auf Profil und Ausstattung von Professuren aus der Perspektive von Universitätsleitungen und Dekanen



Generell werden die unterschiedlich gelagerten Beobachtungsperspektiven beider Befragtengruppen deutlich. So ist die Planung von Professuren den Angaben der Leiter zufolge stark durch die zentralen Entscheidungsorgane reguliert: 94 Prozent der Hochschulleitungen schreiben sich selbst einen (sehr) großen Einfluss zu. Den Dekanen attestiert mit 71 Prozent zwar immer noch ein Großteil der Hochschulleitungen einen (sehr) großen Einfluss, jedoch ist der Wert geringer als bei der Selbsteinschätzung ihres eigenen Einflusses. Die Perspektive der Dekane auf die Festlegung von Profil und Ausstattung fällt dagegen anders aus. Die meisten Dekane (59 Prozent) sprechen dem Fakultätsrat einen sehr großen Einfluss zu. Grund dafür ist vermutlich,

¹⁰Zu berücksichtigen ist, dass die Leitungen und die Dekane bei dieser Frage unterschiedliche Antwortmöglichkeiten hatten. So wurden die Dekane zusätzlich nach ihrer Einschätzung des Einflusses dezentraler Akteure gefragt (Professoren, Institutsleitung, früherer Stelleninhaber). Grund dafür war die Annahme, dass der (informelle) Einfluss dieser Akteure nur auf der dezentralen Ebene der Dekane beobachtbar ist. Daraus ergibt sich die methodische Konsequenz, dass die Angaben von Hochschulleitungen und Dekanen nur unter Vorbehalt verglichen werden können.

dass der Fakultätsrat im Zuge der Fakultätsentwicklungsplanung die Ausgestaltung von zu besetzenden Professuren planerisch mitbestimmt und über den Antrag entscheiden muss, mit dem die Hochschulleitung zur Freigabe einer Stelle aufgefordert wird. Ein geringerer Anteil der Dekane (55 Prozent) schreibt der Dekanatsebene selbst einen (sehr) großen Einfluss zu. Weiterhin ist der Anteil der Dekane (53 Prozent), die den Einfluss der Institutsleitung – also der fachlichen Ebene – als (sehr) groß einschätzen, höher als der Anteil derer, die bei der Leitung einen (sehr) großen Einfluss wahrnehmen (40 Prozent). Anderen Professoren wird von knapp einem Drittel der Dekane (32 Prozent) eine prägende Rolle zugeschrieben. Während die Leiter sich also (zu Recht) als Gesamt- oder Letztverantwortliche für die Stellendefinition betrachten, hat aus dem Blickwinkel der Dekane der Einfluss dezentraler Akteure und Gremien ein größeres Gewicht. Dafür dürfte die deutlich größere Nähe der Dekane zur dezentralen Entscheidungsebene des Fakultätsrats und zur lokalen Ebene der Institute und Professoren verantwortlich sein. Der (informelle) Einfluss der lokalen Ebene basiert – wie unsere Interviews zeigen – dabei auf der wissenschaftlichen Expertise der (Fach-)Kollegen vor Ort. Diese handeln die Denomination in informellen Gesprächen und formalen Gremiensitzungen (Instituts-, Fachgruppe) aus.

Wie stellt sich diese Perspektivdifferenz zwischen Zentrale und Dezentrale nun in Bezug auf die Kriterien bei der Festlegung von Profil und Ausstattung von Professuren dar?

Abbildung 2: Kriterien für die Festlegung von Profil und Ausstattung einer Professur aus Sicht von Hochschulleitungen und Dekanen

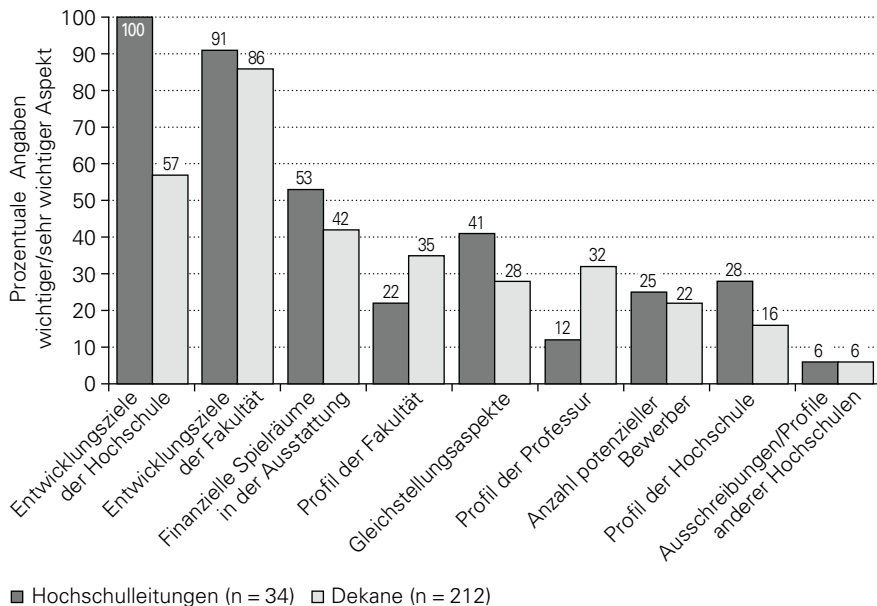


Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass alle befragten Universitätsleitungen die strategischen Entwicklungsziele der Hochschule als (sehr) wichtig für die Ausgestaltung von Professuren ansehen – gefolgt von den strategischen Entwicklungszielen der Fakultät (91 Prozent). Diese Priorisierung von Kriterien ist rollenadäquat und erwartbar: Als Gesamtverantwortliche für die Entwicklung der Universität müssen die Leitungen die Organisationsziele priorisieren und zugleich mit den Zielen der Fakultäten koppeln. Inverses gilt für die Antworten der Dekane. Als für die Strategie der Fakultät Verantwortliche sehen sie deren Belange im Vordergrund (86 Prozent), während die Ziele der Universität von einer kleineren Gruppe Dekane stark gewichtet werden (57 Prozent). Was die finanziellen Spielräume anbetrifft, sind diese sowohl für die Präsidenten (53 Prozent) als auch für die Dekane (46 Prozent) von (sehr) großer Bedeutung, da meist beide Seiten (wenn auch in unterschiedlicher Weise und Intensität) in eine Professur investieren. Beide Parteien sehen sich daher vor der Aufgabe, zwischen den in der Regel begrenzten ressourciellen Möglichkeiten und den Ausstattungsbedarfen der Professur eine für potenzielle Bewerber möglichst attraktive Balance herzustellen.

Bezüglich der Gleichstellung fällt dagegen die Bedeutsamkeitseinschätzung der Leitungen höher aus (41 Prozent im Vergleich zu 28 Prozent der Dekane). Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass sich die gesellschaftliche Forderung nach Gleichstellung an die Hochschule als organisationale Kollektivadresse und nicht (nur) an einzelne Organisationseinheiten richtet. So ist die Erfüllung dieser Forderung heute ein wichtiger Baustein im Ringen der Universitäten um Legitimation und prägt daher die Perspektive der Leitungen nachdrücklich. Außerdem könnte vice versa der Mangel an Bewerbern in einigen Disziplinen die Dekane der betroffenen Fakultäten zu zurückhaltenden Einschätzungen motivieren.

Insgesamt spielen Pfadabhängigkeiten, wie sie in den Fragen nach dem Stellenwert des bisherigen Universitäts-, Fakultäts- und Stellenprofils zum Tragen kommen, für beide Befragtengruppen eine geringere Rolle als die auf die Zukunft gerichteten strategischen Ziele. Daran kann man ablesen, dass für die akademischen Führungskräfte Strategiefähigkeit bei der Personalplanungspolitik heute eine stärkere Rolle spielt als die Fortsetzung von Traditionen und etablierten Praktiken.

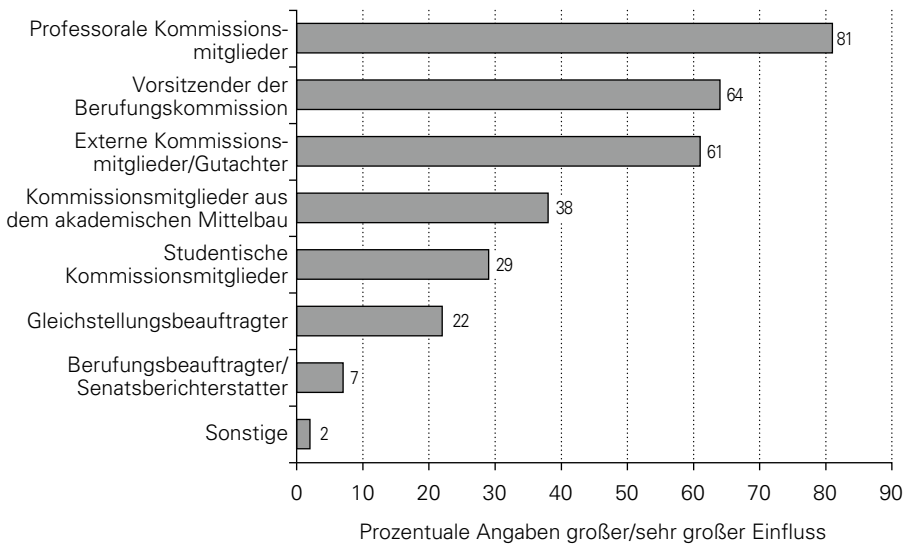
Schließlich verdeutlicht die Berücksichtigung der Anzahl potenzieller Bewerber bei der Stellenkonstruktion (deren Relevanz von einem knappen Viertel beider Befragtengruppen betont wird), dass man sowohl eine zu breite als auch eine zu enge Ausschreibung zu vermeiden sucht – nicht zuletzt mit Blick auf die geforderte Berufung von mehr Frauen. Deutlich weniger ausgeprägt ist dagegen die Konkurrentenanalyse, d. h. die systematische Beobachtung der Ausschreibungspraktiken anderer Hochschulen. Gerade einmal sechs Prozent der befragten Universitätsleitungen und -dekane gaben an, dass die Stellenannoncen anderer Hochschulen für die Definition von Stellenprofil und -ausstat-

tung einer Professur (sehr) wichtig sind. Der Blick in der Stellendefinitionsphase ist daher stark nach innen auf die eigenen organisationalen Bedürfnisse und Ziele gerichtet.

6 Auswahlphase

Wenngleich der wichtigste Kollektivakteur in der Auswahlphase die Berufungskommission ist, verfügen auch Hochschulleitungen und Dekane¹¹ über Einflussmöglichkeiten. Eine erste Einflusschance beider Akteure kommt bereits bei der Zusammensetzung der Kommission zum Tragen. Obwohl die Entscheidung über die Zusammensetzung formal im Fakultätsrat gefällt wird, zeigt sich in der Selbsteinschätzung ein überraschender hierarchischer Einfluss. So nehmen 32 Prozent der Hochschulleitungen und 42 Prozent der Dekane laut eigener Auskunft (sehr) großen Einfluss auf die Zusammensetzung der Berufungskommission und stellen so Weichen für die Auswahlentscheidung. Was die Einflussverteilung *innerhalb* der Berufungskommission anbetrifft, wird im Folgenden auf die Einschätzung von Berufungskommissionsvorsitzenden zurückgegriffen.

Abbildung 3: Einfluss auf die Listenentscheidung der Berufungskommission aus Perspektive der Berufungskommissionsvorsitzenden (BKV)



■ Berufungskommissionsvorsitzende (n = 214)

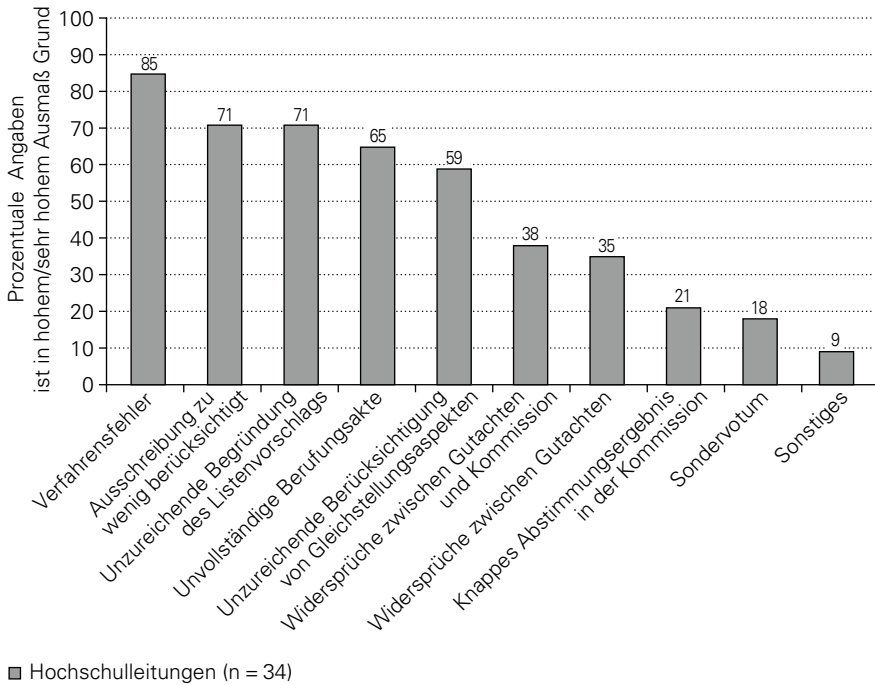
¹¹ Zwar sind im Saarland und Baden-Württemberg Mitglieder der Hochschulleitung oder des Dekanats direkt an Berufungskommissionen beteiligt, indem sie gemäß Landeshochschulgesetz den Vorsitz übernehmen. In den anderen Bundesländern ist aber keine formale Beteiligung der zentralen bzw. dezentralen Leitungspositionen an Berufungskommissionen vorgesehen. Das schließt allerdings nicht aus, dass dennoch Mitglieder des Dekanats Mitglieder oder Vorsitzende von Berufungskommissionen sein können. (Klawitter, 2017, S.47).

Deren Perspektive bestätigt – in Übereinstimmung mit der Spruchpraxis des Bundesverfassungsgerichts (*BVerfGE 35, 79*) – den starken Einfluss der professoralen (Fach-)Kollegen. Ihre Antworten zeigen deutlich, dass es vor allem die professoralen Kommissionsmitglieder sind, deren Votum bei der Entscheidung über den Listenvorschlag in der Kommission den Ausschlag gibt: 81 Prozent der Vorsitzenden schreiben ihnen einen (sehr) großen Einfluss zu.¹² Gleich dahinter rangieren die befragten Berufungskommissionsvorsitzenden selbst, von denen sich 64 Prozent einen erheblichen Einfluss auf die Listenentscheidung attestieren. Die Basis dafür ist – wie die Interviews zeigen –, dass die Berufungskommissionsvorsitzenden Gruppenentscheidungsprozesse durch (mikropolitische) Praktiken in bestimmten Grenzen steuern (können). In zeitlicher Hinsicht beeinflussen sie das Gremium durch die Festlegung von Terminen oder das Setzen von Fristen, in sozialer Hinsicht durch die selektive Anwerbung von Kollegen als Kommissionsmitglieder/Gutachter oder durch die Art der Sitzungsleitung und Gesprächsführung und in sachlicher Hinsicht durch die vorbereitende Erstellung von Kriterienlisten und Verfahrensvorschlägen. Schließlich kommt aus Sicht von 61 Prozent der befragten Kommissionsvorsitzenden den externen Gutachtern erheblicher Einfluss zu. Ihr Votum hat im weiteren Verfahrensgang als Stimme der Fachcommunity Gewicht; so wird in den Interviews betont, dass es für die Kommission schwierig sei, ein eindeutiges Gutachter-Votum argumentativ auszuhebeln.

Die übrigen Mitglieder von Berufungskommissionen üben aus Sicht der Vorsitzenden dagegen nur einen vergleichsweise geringen Einfluss aus. Die Gleichstellungs- und Berufungsbeauftragten, die in der Regel keine fachlichen, sondern organisationale, verfahrensbezogene Aspekte in der Kommission vertreten, nehmen aus der Perspektive von lediglich 22 bzw. sieben Prozent der Berufungskommissionsvorsitzenden (sehr) stark Einfluss. Dies tun sie dadurch, dass sie den Spielraum der anderen Kommissionsmitglieder durch den Warnhinweis auf prozedurale Regeln und mögliche Verfahrensfehler sowie durch die Androhung von Sanktionen bei Regelabweichung einschränken.

Nachdem der Fakultätsrat die Liste der Kommission diskutiert und bestätigt hat, kann die Universitätsleitung die Auswahlentscheidung auf der Basis ihres Ruferteilungsrechts final beeinflussen. Sie kann vom Listenvorschlag der Kommission abweichen, die Rangfolge der gelisteten Kandidaten ändern oder die Liste an die entscheidungsvorbereitenden Gremien zurückgeben. In der Onlinebefragung gaben die Leiter an, dass sie nur in durchschnittlich fünf Prozent aller Fälle von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen. Die Gründe für die Problematisierung des Listenvorschlages sind in Abbildung 4 aufgeschlüsselt.

¹²Dessen ungeachtet kann man in Anbetracht der Beteiligung zahlreicher Status- und Funktionsgruppen, Organe und hochschulexterner Akteure (Gutachter) an der Auswahlentscheidung die Frage stellen, ob Berufungsverfahren noch einem klassischen Kooptationsprinzip folgen.

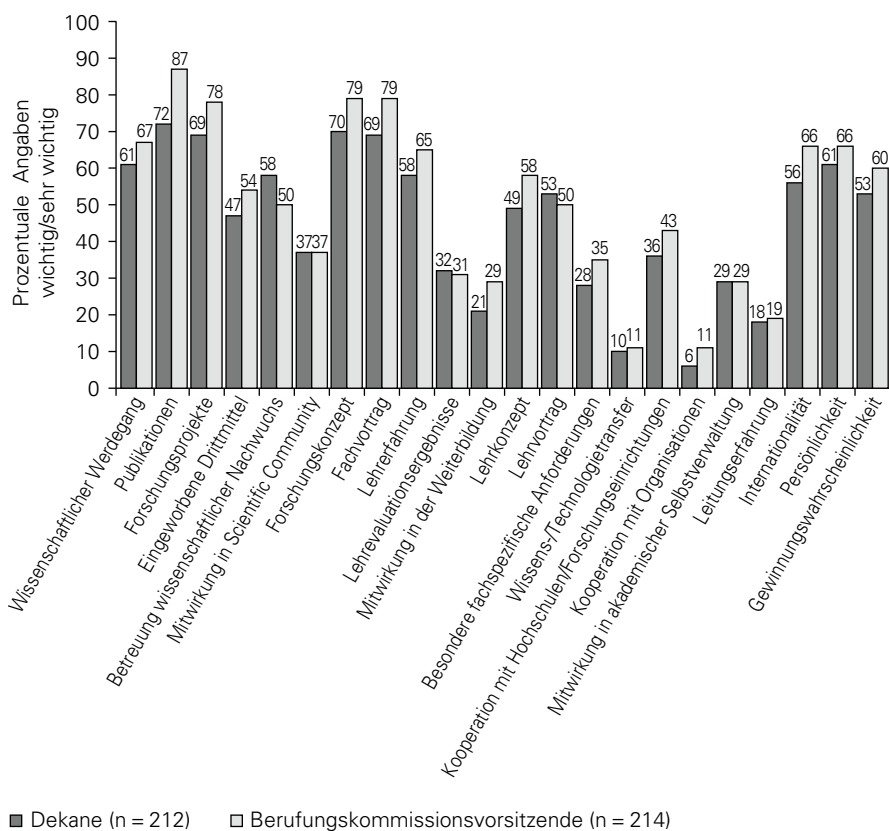
Abbildung 4: Gründe für Hochschulleitungen zur Problematisierung des Listenvorschlags

So stellen in erster Linie Verfahrensfehler (85 Prozent) einen Anlass dar, nicht gleich positiv über die von Berufungskommission und Fakultätsrat verabschiedete Liste zu entscheiden. Weitere Gründe sind eine unzureichende Berücksichtigung des Ausschreibungstextes oder eine unzureichende Begründung des Listenvorschlags (jeweils 71 Prozent). Daneben sind eine unvollständige Berufsakte (65 Prozent) und die unzureichende Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten im Verfahren (59 Prozent) ebenfalls wichtige formale Gründe.

Die Betrachtung der verschiedenen Einflusschancen und ihrer Beurteilung aus der Sicht verschiedener an der Auswahlphase beteiligter Akteure zeigt insgesamt, dass die eigentliche Selektion und Reihung der Kandidaten zwar bei der Berufungskommission liegt (mit unterschiedlichen Einflussstärken der Mitglieder), sich die Universitätsleitung und die Dekane aber im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der Kommissionsarbeit, nämlich die Zusammensetzung der Kommission, eine einflussreiche Rolle zuerkennen. Ein weiteres, allerdings nur selten genutztes und in hohem Maße begründungspflichtiges Einfallstor für eine hierarchische Entscheidung der Leitung besteht in der am Ende des Prozesses gegebenen Möglichkeit, Listenvorschläge zurückzugeben oder bei der Entscheidung über die Ruferteilung zu übergehen.

Wie sieht es nun mit den Kriterien aus, die in der Auswahlphase bei der Reihung der Kandidaten herangezogen werden? Zur Beantwortung dieser Frage wurde jeweils die individuelle Beurteilungsperspektive von Dekanen und Berufungskommissionsvorsitzenden adressiert. Die Dekane gaben zu der Frage Auskunft, wie wichtig Ihnen in ihrer Leitungsfunktion bestimmte Kriterien für die Besetzung einer Professur sind. Die Berufungskommissionsvorsitzenden wurden danach gefragt, wie wichtig Ihnen im Kontext Ihres Faches die Kriterien für die Auswahl von Bewerbern sind. Abbildung 5 stellt die Antworten beider Befragtengruppen einander gegenüber.

Abbildung 5: Kriterien in der Auswahlphase aus der Perspektive von Dekanen und Berufungskommissionsvorsitzenden (BKV)



Auffällig ist zunächst, dass die Relevanzeinschätzungen der einzelnen Kriterien bei den Befragtengruppen relativ ähnlich ausfallen. Nur bei den Publikationen, die von den Berufungskommissionsvorsitzenden stärker gewichtet werden, gibt es eine etwas größere Differenz (15 Prozentpunkte). Insgesamt kann man jedoch eine Übereinstimmung der Bewertungsperspektiven der dezentralen Leitungspersonen und der Vertreter der

fachlichen, lokalen Ebene in Hochschulen erkennen. Dass bei 18 der 22 Kriterien die Werte der Berufungskommissionsvorsitzenden (knapp) über denen der Dekanen liegen, dürfte auf die unmittelbare Einbindung ersterer in den Bewertungsprozess und die dadurch bedingte stärkere kognitive Präsenz der Auswahlgesichtspunkte zurückzuführen sein.

Sieht man von den geringen Unterschieden zwischen den Befragten ab und konzentriert sich auf die verschiedenen Typen von Kriterien und ihre Gewichtung, so nehmen forschungsbezogene Gesichtspunkte den ersten Rang ein. Publikationen und Forschungsprojekte werden dabei in retrospektiver, das Forschungskonzept in prospektiver und der Fachvortrag in verhaltensbezogener Hinsicht zur Beurteilung der Bewerber herangezogen. Weniger Befragte finden die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die eingeworbenen Drittmittel (sehr) wichtig.

Überraschend ist, dass von einem größeren Anteil der Befragten solche Aspekte als (sehr) wichtig erachtet werden, die sich nicht auf die Kernaufgaben professoralen Personals beziehen, nämlich Persönlichkeit, Internationalität und Gewinnungswahrscheinlichkeit. Der Eindruck von Auftreten und Habitus einer Person ist offenbar von erheblicher Bedeutung für die Selektionsentscheidung. Der hohe Stellenwert der Internationalität ist auf die Globalisierung von Wissenschaft sowie die immer stärkere internationale Ausrichtung der Hochschulen in Forschung und Lehre zurückzuführen, und die Bedeutung der Gewinnungswahrscheinlichkeit lässt sich als Indikator für verschärften Wettbewerb der Hochschulen auf dem akademischen Personalmarkt deuten.

Bei den lehrbezogenen Kriterien werden dann wiederum retrospektiv ausgerichtete (Lehrerfahrung, Lehrevaluationsergebnisse), prospektiv orientierte (Lehrkonzept) und auf das aktuell beobachtbare Verhalten bezogene (Lehrvortrag) Kriterien als (sehr) wichtig erachtet. Die Mitwirkung in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird gegenüber der regulären Lehre von einem geringeren Anteil der Befragten als bedeutsam angesehen.

Der relativ stark gewichtete wissenschaftliche Werdegang wurde in der Befragung mit den Schlagworten „Promotion/Habilitation, Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung“ erläutert. Auf Basis der Aussagen in den Interviews ist nicht auszuschließen, dass er darüber hinaus auch als zusammenfassender, berufsbiographischer Indikator verstanden wurde, der Aspekte wie die Reputation von Arbeitsorten und Kooperationspartnern, die Breite gewonnener wissenschaftlicher Erfahrungen, die Geradlinigkeit der Karriereverfolgung, aber auch karriereverzögernde Momente (Elternzeit, Pflege von Angehörigen etc.) einschließt.

Was das breite Aufgabenfeld der universitätsinternen und -externen Kooperation anbetrifft, spielen vor allem die Mitwirkung in der Scientific Community und die Kooperation mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen für beide Befragtengruppen eine Rolle. Von einer etwas geringeren Zahl an Befragten wird die akademische Selbstverwaltung als bedeutsam eingeschätzt; sie rangiert in der Relevanzordnung jedoch noch vor den Leitungserfahrungen. Der Wissens- und Technologietransfer und die Kooperation mit Profit- oder Non Profit-Organisationen sind nur für rund ein Zehntel von (sehr) großer Wichtigkeit.

Die Werte für die besonderen fachspezifischen Anforderungen, hinter denen sich z. B. künstlerische Leistungen, Erfahrungen in der Krankenversorgung und andere berufspraktische Erfahrungen verbergen, verweisen auf die grundsätzliche Notwendigkeit einer nach Fächergruppen differenzierenden Auswertung. Eine solche Auswertung ist aufgrund kleiner und sich zwischen den Fächergruppen sehr stark unterscheidender Fallzahlen an dieser Stelle jedoch nicht leistbar.

Bezüglich der Auswahlkriterien wird in der Zusammenschau deutlich, dass Dekane und Berufungskommissionsvorsitzende ähnliche Bewertungsgesichtspunkte anlegen. Dabei kommt Leistungen und Erfahrungen in der Forschung erwartungsgemäß häufiger eine (sehr) wichtige Rolle zu als lehrbezogenen Kriterien.

7 Fazit

Die Resultate unserer Studie zeigen, dass Berufungsverfahren äußerst komplexe Entscheidungsprozesse sind, die sich als Konstellationen verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Einflussstärken und kriteriellen Vorstellungen rekonstruieren lassen. Da die Akteure je nach Prozessphase verschiedene Einflussmöglichkeiten nutzen und verschiedene Kriterien in Anschlag bringen, ist es neben einer resultativen Betrachtung des Gesamtprozesses sinnvoll, den Untersuchungsgegenstand durch eine Zerlegung in der Zeit-, Sach- und Sozialdimension greifbar und dadurch in seiner Kontingenz transparent zu machen.

Ausgehend von der temporalen Einteilung von universitären Berufungsverfahren in verschiedene Phasen hat der Beitrag die Einschätzung von Einflussstärken und die Selbstauskünfte zu den kriteriellen Entscheidungsgrundlagen aus Sicht von drei Akteursgruppen vorgestellt. Dabei zeigen die empirischen Ergebnisse, dass in der Stellendefinitionsphase eine relativ klar ausgeprägte Perspektivendifferenz von Universitätsleitungen und Dekanen zu verzeichnen ist. Erstere schätzen ihren Einfluss im Vergleich zu den Dekanen deutlich stärker ein, während die Fakultätsleiter eher dem dezentralen Fakultätsrat und den lokalen Akteuren einen (sehr) großen Einfluss attestieren. Die Unterschiede zwischen Universitätsleitung und Dekanen setzen sich in

Bezug auf die Kriterien für die Definition von Professuren fort. Zwar orientieren sich beide Akteursgruppen eher an zukunftsorientierten und auf die spezifischen Belange der eigenen Organisation(seinheit) gerichteten Kriterien¹³, jedoch haben die Leiter – rollengemäß – vor allem die gesamte Universität im Blick, während die Dekane naheliegenderweise die Belange der Fakultät berücksichtigen. Daraus kann man schließen, dass im Mehrebenensystem Universität bei der Festlegung von Ausstattung und Denomination von Professuren nach wie vor ein teils formal definierter, teils informeller Aushandlungsprozess der beteiligten Ebenen an der Tagesordnung ist.

Für die Auswahlphase lässt sich konstatieren, dass die Auswahl von Professoren weiterhin schwerpunktmäßig in den Händen der (Fach-)Kollegen liegt. Die weiteren Instanzen müssen sich auf das dokumentierte Urteil der Berufungskommissionen verlassen, in denen den professoralen (Fach)Kollegen der größte Einfluss zukommt. Allerdings bestehen auch Einflusschancen für eine hierarchische Mitgestaltung durch die Universitätsleitung – und zwar unmittelbar vor und nach dem Auswahlprozess. Sie beeinflussen (wie auch die Dekane) laut eigener Auskunft einerseits die Zusammensetzung der Kommission und entscheiden somit darüber, welche Beurteilungsperspektiven im Bewertungsprozess zum Tragen kommen. Andererseits können sie die von der Kommission verabschiedete Liste problematisieren. Ihr Einfluss beschränkt sich in der Auswahlphase allerdings auf die Kontrolle formaler Verfahrensaspekte, wird nur sehr zurückhaltend ausgeübt und erstreckt sich vor allem nicht auf die Personalauswahl selbst.

Bezüglich der Kriterien für die Auswahl von Bewerbern wird deutlich, dass sich die Einschätzungen der Gewichte der einzelnen Kriterien zwischen der dezentralen Ebene (Dekane) und der lokalen Ebene (Berufungskommissionsvorsitzende) kaum unterscheiden. Die Perspektivähnlichkeiten zwischen Dekanen und Berufungskommissionsvorsitzenden könnten darauf zurückzuführen sein, dass Dekane die Auswahl von Personen für eine Professur wie (Fach-)Vertreter betrachten – und zwar aus zwei Gründen: erstens sind sie als nur interimistische Leitungskräfte selbst der Professorenrolle verpflichtet, und zweitens hängen die Leistungen der Fakultät, für die Dekane Verantwortung übernehmen, in hohem Maße von der wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der ausgewählten Bewerber ab.

Im Hinblick auf eine zukünftige Befassung mit Berufungsverfahren lassen sich aus den geschilderten Resultaten drei Hinweise für die weitere Forschung ableiten. In inhaltlicher Perspektive liegt es nahe, die konkreten Strategien der Einflussnahme in den verschiedenen Interaktionssystemen professoraler Auswahlverfahren (v. a. in der Berufungskommission) herauszuarbeiten und mit den Selbsteinschätzungen der Akteure zu vergleichen. In konzeptioneller Perspektive wäre dafür die organisations-

¹³Im Gegensatz zu einer auf die Fortführung von Traditionen oder auf das Verhalten konkurrierender Universitäten bezogenen Perspektive.

soziologische Unterscheidung von Formalität und Informalität so auszuarbeiten, dass sie als gegenstandsspezifisches Analysewerkzeug eingesetzt werden kann. In methodischer Hinsicht bleibt im Hinblick auf die Untersuchung der Einflussstrategien eine Gremienanalyse auf der Basis nicht-teilnehmender Beobachtung ein – leider aus rechtlichen Gründen kaum zu realisierendes – Desiderat.

Literatur

Ahn, Heinz; Höfer, Yvonne; Kunz, Linda (2011): Die Ermittlung von Lehrkonzeptionsprofilen zur Unterstützung von Berufungsverfahren. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, 2011, 3, S. 135–152

Allmendinger, Jutta (2003): Strukturmerkmale universitärer Personalselektion und deren Folgen für die Beschäftigung von Frauen. In: Theresa Wobbe (Hrsg.): Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld, S. 259–277

Bukow, Sebastian; Sondermann, Michael (2010): Verschärfter Wettbewerb um exzellente (Nachwuchs-)Wissenschaftler: Strategien und Handlungsoptionen im Kontext der Exzellenzinitiative. In: Qualität in der Wissenschaft 3, 2010, S. 58–65

De Boer, Harry F; Enders, Jürgen; Schimank, Uwe (2008): Comparing higher education governance systems in four European countries. In: Soguel, Nils C. u.a. (Hrsg.): Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht, S. 35–54

Detmer, Hubert (2011): Das Recht der (Universitäts-)Professoren. In: Hartmer, Michael u.a. (Hrsg.): Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis. Heidelberg, S. 114–198

Dömling, Martina; Schröder, Thomas (2011): Qualitätssicherung in Berufungsverfahren unter Gleichstellungsaspekten. Ergebnisse eines Benchmarkings niederländischer Hochschulen. Hannover

Engels, Anita; Beaufays, Sandra; Kegen, Nadine V.; Zuber, Stephanie (2015): Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative. Frankfurt am Main

Färber, Christine; Spangenberg, Ulrike (2008): Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren. Frankfurt/New York

Frey, Dieter; Braun, Tanja; Peus, Claudia (2015): Herausforderungen der Personalauswahl in der Wissenschaft: Berufungsverfahren an deutschen Universitäten. In: Peus, Claudia u.a. (Hrsg.): Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Berlin/Heidelberg, S. 3–14

Fumasoli, Tatiana (2015): Strategic Management of Academic Human Resources. A Comparative Analysis of Flagship Universities in Norway, Finland, Switzerland, and Austria. In: Ribeiro, Filipa M. u.a. (Hrsg.): New Voices in Higher Education Research and Scholarship. Hershey, S. 18–37

Fumasoli, Tatiana; Goastellec, Gaelle (2015): Recruitment of Academics in Switzerland: e pluribus unum? In: Teichler, Ulrich u. a. (Hrsg.): Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Cham, S. 145–161

Fumasoli, Tatiana; Gornitzka, Ase; Maassen, Peter (2014): University Autonomy and Organizational Change Dynamics. Hg. v. ARENA Centre for European Studies. Oslo (ARENA Working Paper 08/2014)

Herrmann, Oliver (2007): Die Berufung von Professorinnen und Professoren: die Berufungsvoraussetzungen und das Berufungsverfahren. Bonn

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen. In: Soziale Welt 62, 2011, 3, S. 305–325

Kern, Horst (2005): Über die Kunst, eine Universität zu steuern. In: Göttinger Universitätsbund (Hrsg.): Göttinger Universitätsreden. Heft 97. Akademische Feier zur Übergabe des Präsidentenamtes in der Aula am 10. Januar 2005. Göttingen, S. 35–48

Kleimann, Bernd; Klawitter, Maren (2017): An Analytical Framework for Evaluation-Based Decision-Making Procedures in Universities. In: Jeroen Huisman/Malcolm Tight (Hrsg.): Theory and Method in Higher Education Research. Bingley

Kortendiek, Beate; Hilgemann, Meike; Niegel, Jennifer; Hendrix, Ulla (2014): Gender-Report 2013. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren. Unter Mitarbeit von Jenny Bünnig, Judith Conrads, Jennifer Jäckel und Sandra Wyrwich. Essen (vgl. www.genderreport-hochschulen.nrw.de)

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

Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas (2003): Macht. 3. Auflage. Stuttgart

Mallich, Katharina; Domayer, Ernst; Gutiérrez-Lobos, Karin (2012): Erkennen, Einschätzen und Bewerten von Kandidaten-/Kandidatinnenkompetenzen in Berufungsverfahren an Universitäten. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz, S. 311–326

Mintzberg, Henry (1983): Structures in fives. Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs, New Jersey

Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim

Musselin, Christine (2009): Profession, Market and Organization: How is Academia Regulated? In: Weert, Ekbert de u.a. (Hrsg.): The Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives. New York, S. 117–133

Musselin, Christine. (2013): How Peer Review Empowers the Academic Profession and University Managers: Changes in Relationships between the State, Universities and the Professoriate. Research Policy, 42 (5), S. 11165–11173

Schimank, Uwe (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 1. Wiesbaden

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert u.a (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 231–260

Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim/München

Schimank, Uwe (2014): Der Wandel der „Regelungsstrukturen“ des Hochschulsystems und die Folgen für die wissenschaftliche Forschung – zur Entwicklung der Governance-Perspektive. In: Bora, Alfons u.a. (Hrsg.): Wissensregulierung und Regulierungswissen. Weilerswist, S. 19–40.

Schmitt, Tassilo; Arnhold, Nina; Rüde, Magnus (2004): Berufungsverfahren im internationalen Vergleich. Arbeitspapier Nr. 53 des CHE. Gütersloh

Thieme, Werner (2004): Deutsches Hochschulrecht: das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. 3., vollständig neu bearb. Aufl. Köln u.a.

Voigt, Ina; Richthofen, Anja von (2007): Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren 2, 2007, 2, S. 30–34

Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Jena

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2005): Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Berufungsverfahren in Universitäten und Hochschulen. Hannover

Zimmermann, Karin (2000): Spiele mit der Macht. Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin

Zimmermann, Karin (2006): Berufungsverfahren zwischen Affiliation und Human Resources – Auf dem Weg in ein Akademisches Personalmanagement? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 2, 2006, 1, S. 85–94

Manuskript eingereicht: 21.10.2016
Manuskript angenommen: 11.10.2017

Anschrift des Autors und der Autorin:

PD Dr. Bernd Kleimann, Dr. Maren Klawitter
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)
Lange Laube 12
30159 Hannover
E-Mail: kleimann@dzhw.eu, klawitter@dzhw.eu

Bernd Kleimann ist kommissarischer Leiter der Abteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover. Er unterrichtet als Privatdozent an der Universität Kassel (Fachgruppe Soziologie) und ist Lehrbeauftragter an der Humboldt Universität zu Berlin und der Hochschule Osnabrück.

Maren Klawitter war bis August 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am DZHW in der Abteilung Governance in Hochschule und Wissenschaft. Sie hat u. a. zu Berufungsverfahren an deutschen Universitäten geforscht und zu diesem Thema an der Universität Kassel promoviert. Seit September 2017 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Thünen-Institut für Marktanalyse in Braunschweig.

Changing university governance: On the work and impact of a new commission at a Bavarian university

Susan Harris-Huermann

To become system-accredited, German universities undergo an external assessment of their entire quality assurance systems.¹ From personal experience as the university's former central quality management officer responsible for system accreditation (2011–2015) and drawing further on minutes of meetings and university data, I provide a retrospective historical analysis of various stages in the introduction and development of the quality management (QM) system at one Bavarian university, focussing in particular on the work of the new Presidial Commission for Quality in Degrees and Teaching (PfQ). By drawing on one model of change (*Kübler-Ross 1969*), I suggest that the institution underwent typical phases of change and illustrate how the PfQ's work in particular helped the university move from being loosely-coupled (*Weick 1976*) to becoming an institution that is now largely in alignment.

Die Universitätsgovernance verändern. Über die Arbeit und die Wirkungen einer neuen Kommission an einer bayerischen Universität

Um das Verfahren der Systemakkreditierung zu bestehen, müssen deutsche Universitäten eine externe Beurteilung ihres gesamten Qualitätssicherungssystems durchlaufen, in der alle für Studium und Lehre relevanten Strukturen und Prozesse auf das Erreichen der Qualitätsziele hin überprüft werden. Die Autorin war Qualitätsbeauftragte und zuständig für Koordination und Aufbau des Qualitätsmanagements für die Systemakkreditierung an einer bayerischen Universität. Sie unternimmt aus ihrer persönlichen Sicht auf der Basis von Dokumenten und Daten eine retrospektive historische Analyse verschiedener Stadien der Einführung und der Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen. Dabei erläutert sie vor allem die Arbeit einer neuen präsidialen Kommission für Qualität in Studium und Lehre. Dieser Blick in die Praxis ermöglicht das Nachvollziehen verschiedener Phasen des organisatorischen Wandels einer Universität und illustriert, wie die Kommission eine Entwicklung anstieß, welche die verbindliche Umsetzung von Qualitätszielen ermöglichte.

¹For English description of system accreditation see <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=22&L=1>. Accessed 21.10.2016. See also https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2013/07/Guide_System_EN_ACQUIN.pdf. Accessed 20.02.2017

1 Introduction

Since the 1990s quality management and quality assurance have become standard practice in higher education and researchers have examined various aspects of the functionality of quality management in the higher education context (*Stensaker 2008; Vettori et al. (eds.) 2016*), or the functionality of particular instruments such as evaluation (*Mitterauer et al. (eds.) 2016*). However, there remains a considerable gap in our knowledge of what actually occurs within universities when they prepare for system accreditation, a process which examines the institution's entire quality management system. If successful, an institution is then granted the right to accredit its own degree programmes. System accreditation has so far been successfully completed by 56 institutions in Germany.² So we may ask the following questions: What kinds of institutions are they *before* quality management systems are introduced? Does governance change during preparation for system accreditation? In which ways are faculties, central administration or university directorate affected? Is it possible to identify specific moments which might be described as tipping points when institutions undergo major advances or shifts (*Gladwell 2000*)?

Although it is possible to conduct some institutional research whilst being 'on the job', there are only few analyses of impact (*Ledermueller et al. 2016*) or case studies that have illustrated exactly how higher educational institutions (HEIs) change, and even fewer that have examined universities preparing for system accreditation (see, however, *Grendel & Rosenbusch 2010; Schmidt et al. 2016; Schorcht 2009*). This paper provides a further opportunity.

Between 2011 and 2015 I was the respective university's central quality management officer responsible for system accreditation. In a retrospective analytical narrative of change I describe the former status quo and decisions taken by the university directorate, and examine what took place when a new commission – the Presidial Commission for Quality in Teaching and Learning (hereafter PfQ) – took up office, which is the particular focus in this paper. Such a longitudinal examination from an erstwhile inside and now outside perspective provides a unique insight into the many decisions and processes that took place.

Although various models have been put forward to help explain how organizations undergo change, few address the more emotive phases of experience when stakeholders are required to alter their modes of being (*Tannenbaum/Hanna 1985*). Within the context of grief and dying *Kübler-Ross (1969)* proposed five emotional stages in coming to terms with death. Although usually applied in other scenarios, the model has

²See <http://www.hs-kompass2.de/kompass/servlet/SuperXmlTabelle> for list of system-accredited institutions. Accessed 27.07.2017

already provided a useful means of understanding behavior within the university context, in particular when we wish to understand phases of resistance. In her article, for example, Zell (2003, p. 75) used the model within the context of a Physics department experiencing great changes in core processes of teaching and research. In this paper I suggest that institutions developing quality management systems and moving towards system accreditation may undergo typical phases such as those put forward in the model, although further research will clearly need to be undertaken in other institutions before this can be verified, in particular as each institution is unique and creates its own individual quality assurance system. I conclude with lessons learned and suggest that institutions of higher education embarking on the road to system accreditation or other forms of major institutional change may benefit from analysing institutional types and forms of governance in order to understand better where they are situated before embarking on the road to such institutional development.

2 System accreditation and models of organizational theory

In German higher education there are at present two forms of accreditation: an accreditation of single (or clustered) degree courses (programme accreditation), or the accreditation of an institution's entire quality assurance system which allows it to bestow degree courses with equivalent seals of approval (system accreditation). This latter system provides greater autonomy. Whereas programme accreditation is the external checking of the maintenance of minimum quality standards at micro or subject level, system accreditation examines quality processes and assurance at *all* levels. In order to become system-accredited, therefore, the entire institution is engaged, as it needs to agree upon and then implement the *same* quality assurance instruments and mechanisms. Transparent processes in teaching and learning are required, and rigorous competence in self-assessment skills. Faculty in particular need to accept internal peer-review processes. To achieve this, they ideally need to develop and share a quality culture (Boentert 2013; EUA 2006). As a form of external assessment, system accreditation is a highly complex and demanding undertaking for any higher education institution (HEI). Given the complexity of higher education processes and the number of stakeholders involved, it is a daunting task, and deciding to enter into system accreditation, as opposed to continuing with single (and less complex) programme accreditations, is a major decision. The effort involved for the whole institution can easily be underestimated.

Unless members of HEI directorates themselves come from administrative or management disciplines, many will be unfamiliar with organizational theories and there seems an ongoing disconnect between those who lead HEIs and awareness of the results of studies which can help leaders to better understand their own institutions (cf. Bastedo (ed.) 2012, p.18; Saunders 2007). Knowledge of organizational mechanisms

and theories can help directorates wishing to embark on major institutional change to reflect, for example, upon the strategic capability of their respective institution or determine the kind of governance which is present within their HEI at any given time (*Thoenig/Paradeise 2016*).

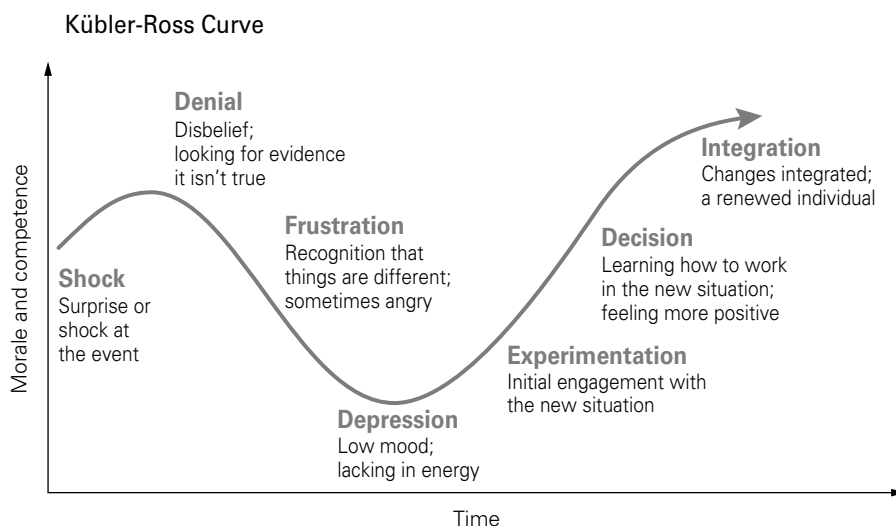
Numerous organizational theories exist and some can be of particular relevance to HEIs. In the corporate transformation model, for example, the focus is on staff as the capital who should be drawn upon in order to increase creativity or productivity (*Barrett 1998*). In the HEI context directorates can consider how to mobilize staff best in order to facilitate creative and innovative teaching and research. In *Torbert's* action theory (*1989/2000*), an institution is seen as being in a continuous state of life-long learning in order to understand the present, calculate present or future risks, and remain able to act effectively and sustainably. This is relevant in higher education, which is directly linked to societal development and ongoing needs. *Beck & Cowan's* Spiral Dynamics model (*1996*) presents a form of upwards spiralling of different stages of organizational development which ultimately leads to an integral and holistic level. If we assume that institutional development will not always be moving at the same pace, then some parts of an institution may find themselves on one part of the spiral, others on another. *Caccioppe & Edwards* (*2005*) present an eight-step synthesized theory in which institutions can be positioned in a range from Step One – crisis mentality, ad hoc management, lack of strategic management – to Step Eight, which is service- and value-oriented, supportive and caring. According to *Cohen et al.'s* (*1972*) 'garbage-can' model, HEIs are "organized anarchies". While this may have been particularly relevant in the 1970–1980s, many HEIs have since become less anarchic, in particular as a result of the dawn of New Public Management, although residues of anarchy may still remain. In the garbage can model, although problems and issues are identified as warranting address and are placed in the can, subsequent or *rational* action does not necessarily follow. Indeed, problems and the order in which identified problems should be addressed appear uncoupled (cf. *Cohen et al. 1972, p. 16*). This can be due to lack of engagement, failing internal communication, a lack of overall guidance in terms of institutional leadership, or a combination of all three. HEIs have also been theorized as loosely-coupled institutions (*Weick 1976, p. 3*). Here we find both rationalized and structured elements existing alongside non-rationalized, informal elements (cf. *Bastedo 2012, p. 26*). This contrasts with the 'professional bureaucracy' model, in which most decision-making is decentralized and usually determined by the faculties themselves (*Mintzberg 1980*).

The above examples are not exhaustive and merely serve to illustrate that theories can help those responsible to reflect upon their own institutions and forms of management. Arguably, a variety of organizational models may even co-exist in HEIs, depending on where one is looking (faculty; course; institutional levels) and what the above models cannot do is tell us what institutions should do to move, for example,

up or down a spiral, or what is needed to enable an institution to move from one step to another.

Any major changes in social settings are usually accompanied by some form of upset or irritation. In her model *Kübler-Ross (1969)* proposed the following typical stages:

Figure 1: Kübler-Ross Curve (visionpsychology.com)



Although Kübler-Ross' model was criticized for drawing on insufficient empirical evidence (*Carpenter 1979*), and she herself accepted that the stages are not necessarily always linear or even clearly exemplified, it nonetheless provides a useful notion for examining whether an institution such as a university experiences (typical?) phases of behavior when undergoing something as fundamentally changing as the introduction of a university-wide quality assurance system as in the lead-up to system accreditation. By examining one particular university on its path to system accreditation, it is proposed that certain phases reminiscent of those displayed in the Kübler-Ross model were indeed experienced.

This paper therefore contextualizes changing higher education governance in one example: it describes the different phases of development within the institution, in particular with regard to the new commission, and secondly, it examines to what extent the overall governance of the institution changed during this period of time. To do so, it will refer firstly to the institution's history and legal background before going on to describe the phases of change and what this meant to the institution overall.

3 The University: background and legal framework

The Bavarian university at the centre of this paper is a so-called full university which offers degree programmes in all disciplines. It has a long tradition as it was founded in the Middle Ages and today its 27.000 students can look back upon a long and successful tradition. Three faculties are located in the town centre (jurisprudence, economics and Catholic theology), while medicine and dentistry are located in the university hospital. Most other faculties are situated in a modern campus above the town. The university remains at the cutting edge of science and has recently introduced innovative degree programmes such as nanotechnology, digital humanities and museology. However, like its host town, which is conservative and provides employment to a large number of civil servants, it seemed that the university seemed shy of development and innovation, a point frequently expressed by various stakeholders (personal exchanges with various administrative and faculty staff) (cf. also *Turner 2016, p. 14*). Administrative structures had essentially remained the same for decades (possibly centuries), while faculties, too, remained firmly hierarchical with strong and individualistic chairholders: the German “mandarins”, as described by *Ringer in 1969*. The university was not alone in this, as many others throughout the world were regarded at the turn of the last century as being in urgent need of reform. While some countries had already started to introduce managerialism into the higher education sector, in particular in Great Britain, a 2006 review of the 2000 Lisbon Declaration stated that there still remained a considerable need to ‘modernize’ universities (*Shattock 2014, p. 8*). In many German universities, managerialism (New Public Management) was regarded with suspicion and many academic staff regarded the Bologna process in particular as an infringement on their academic freedom (*Karran 2007, p. 290*).

At the turn of the 21st century, therefore, the university’s faculties engaged in little mutual exchange on themes such as the quality of research and teaching or administrative processes, as most individual chairholders were still predominantly siloed. Its central administration, too, did not question whether its processes were particularly efficient. Although the institution was functioning, there was a notable lack of institutional identity or vision for its short or long-term development, over and above those targets which universities are obliged to set with their respective ministries.³ Universities *are* able to function without much strategic capacity, or even lack strategic capability, and where decisions on strategy have been taken by a university directorate, these may not be disseminated to lower levels of the academic or administrative hierarchy and therefore prove ineffective (*Thoenig/Paradeise 2016, p. 298*). A fundamental decision obliging a university to become system-accredited within a certain number of years may *in itself* bring about no initial change. It is only when the leader-

³The German word for this is *Zielvereinbarung* (target agreement).

ship takes ownership of such a project or idea and ensures that communication on progress is guaranteed that real institutional change can start to occur.

In order to establish a functioning institutional quality management system, therefore, more than a decision is required. A large number of people need to be moved in the emotional and rational logic of their actions and spheres of action and not merely symbolically (*Geertz 1973*).

When the university leadership took an early decision in 2008 to become system-accredited, the university did not have a quality management system.⁴ The decision in favor of system accreditation was taken for predominantly economic reasons as it was estimated that this form of accreditation would be far less than the cost of accrediting every degree programme (personal exchange with the then Chancellor).⁵ By 2008 the university had only undergone a minimal number of programme accreditations, which would later be identified as a handicap, as faculties *with* accreditation experience are generally more amenable to being peer-reviewed and aspects of quality management overall.

As a Bavarian institution, the university is subject to Bavarian jurisdiction, notably the Bavarian Higher Education Law (BayHSchG). In Section B II of BayHSchG we can find information on the structure and organisation of HEIs in Bavaria, including specific definitions of the roles of various leaders, for example the president, chancellor, senate, university council and faculties, to name a few. These descriptors provide the legal framework as to how Bavarian HEIs should be managed. However, interpreting the meaning of such descriptors is not always straightforward. One example is provided by Art. 30 Paragraph 2 Subparagraphs 1–4 on the role of deans of study (*Studiendekane*). Subparagraph 4 states that the dean of study should deliver an annual anonymized report on the teaching status within the faculty to the faculty board.⁶ However, deans of study are completely free in their choice of contents or structure. In the university teaching reports were, at least until they were subjected to an internal review, heterogenous and highly variable in their quality and contents, a problem that has been highlighted by research conducted into the quality of teaching reports in other Bavarian HEIs (*Sandfuchs/Stewart 2002*).

⁴The University of Mainz was a pilot institution for the introduction of system accreditation in Germany and was accredited in early 2011.

⁵Although this is true in terms of what a university has to actually pay an external accreditation agency for single programme accreditations in contrast with an entire system accreditation, this does not take internal costs into account. Preparing a large university for system accreditation usually takes anything from between five to eight years and involves lengthy and ultimately expensive consultations throughout the entire institution.

⁶The German original legal text reads as follows „[...] dem Fakultätsrat jährlich in nicht personenbezogener Form einen Bericht zur Lehre (Lehrbericht) [erstattet].“

As a further example of legal interpretation we may examine Art. 21 Paragraph 11 BayHSchG on the role of presidents: „In cooperation with deans, the president is responsible for ensuring that professors or other persons who undertake teaching carry out their teaching and examination duties in compliance with legal obligations. Insofar he/she has both a supervisory and guiding function over the aforesaid.”⁷ As the highest instance of a university’s quality management a Bavarian university president can therefore call to account a professor (civil servant status) who may not be fulfilling his/her duties, over and above the position of the Dean, who is otherwise responsible for his/her faculty. When faculty staff understood the meaning of this clause, they expressed concern, but later accepted this interpretation of the law (personal exchanges with faculty staff). In many cases, those in legally-determined positions of responsibility were unaware as to the extent of their powers.

4 Introducing quality management: 2008–2011

A new president was elected in 2009 shortly after the decision towards system accreditation had been taken and new areas of focus were selected for organizational development, including teaching quality, internationalisation and quality management (QM). Subsequent to the election, a planning commission soon set to work writing a mission statement (*Leitbild*) under the direction of the new President, which passed resolution in 2010.

Although the university now possessed its own *Leitbild*, it nevertheless lacked university-wide targets for how particular goals should be reached to fulfil what the *Leitbild* stated, nor had there been any overall discussion on standards, which is a premise for further organizational development. When the two central quality management officers conducted faculty meetings to discuss quality management instruments and processes, they frequently encountered reservations as staff regarded QM as a control mechanism which they believed impinged on their academic freedom and autonomy.

Although teaching evaluations were well established throughout the institution, there was no agreement or coordination on standards, questions, frequency, dissemination of results etc. An ad-hoc presidential committee, including various members of the central administration and faculties, therefore set about developing an evaluation regulation for the university (*Evaluationsordnung*), which was officially adopted in August 2011, thereby laying the foundation for further work in establishing quality management mechanisms.

⁷The German original legal text reads as follows: „[...]„Im Zusammenwirken mit dem Dekan oder der Dekanin trägt der Präsident oder die Präsidentin dafür Sorge, dass die Professoren und Professorinnen und die sonstigen zur Lehre verpflichteten Personen ihre Lehr- und Prüfungsverpflichtungen ordnungsgemäß erfüllen; ihm oder ihr steht insoweit gegenüber dem Dekan oder der Dekanin ein Aufsichts- und Weisungsrecht zu.“

5 Expansion of quality management (2012): projects and standards

Towards the end of 2011 central quality management advised the directorate that a discussion on quality within the entire university would be an important and necessary step on the road towards system accreditation. The Vice President for Degrees and Teaching therefore called together the deans of study (*Studiendekane*) to develop quality goals for the university as these stakeholders were responsible for the quality of teaching in their respective faculties. Following a year-long consultation process, the deans of study concluded that seemingly very different faculties (e.g. physics and theology) actually had very close and shared opinions on what their understanding of quality was, far more than had been initially thought. Following a comprehensive analysis of the 15 categories in the *Leitbild* it was possible to establish four overarching quality targets: Dedication to Truth; Education and Development; the University as "universitas", and finally "Filling teaching with life". Faculties were subsequently asked to compile their own quality goals in line with these four targets.

2012 also saw additional documents being prepared to improve the evaluation of teaching by introducing standards and overarching questions, however, some areas of administration were resistant to this work as they feared faculties would not accept this administrative advance. Degree programmes had hitherto been introduced with hardly any internal or external consultation, which caused administrative bottlenecks if too many were being introduced or altered at the same time. Realising the gravity of this issue, the university directorate decided to initiate an externally-moderated project called "Degree Programme Development" to examine all of the processes surrounding the introduction and modification of degree programmes, all of which needed defining for system accreditation. A Round Table comprising degree programme coordinators and members of central administration was set up to clarify and improve the timetabling and processes of new or altered degree programmes. Meanwhile, a second university-wide project concurrently set to work to analyse processes concerning examination management. Alongside these two main projects, the university was also working on the introduction of a new campus management system. This is reminiscent of the garbage-can model, as decisions to implement large-ranging projects were being taken with no apparent rational logic and concern for timetabling or staff capacity.

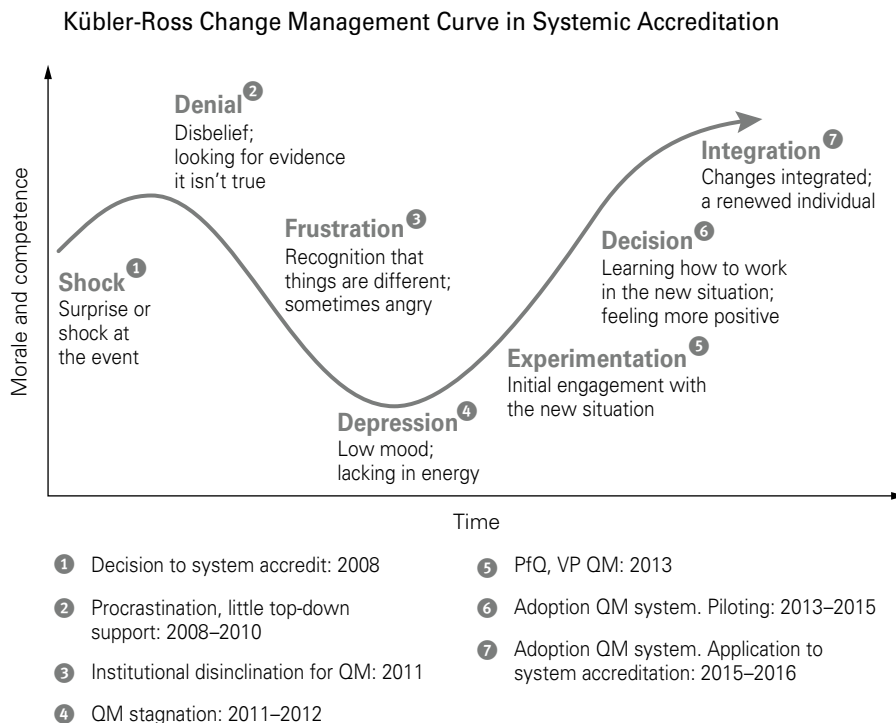
Usually it is sensible for projects of this magnitude to be conducted consecutively to reduce extra workload on key stakeholders. The fact that more than one large project was now being conducted simultaneously (e.g. degree programme development; introduction of a new campus management system *and* examination management

processes) placed all project members under extreme pressure as they had to organize participation in these projects alongside existing duties and obligations. Some key staff members were involved in all three projects and would sometimes see each other weekly in different project meetings. An advantage, however, was that many preconceptions about roles and responsibilities came under review. Many existing trenches between administrative and faculty staff were broken down as project members learnt about each other's practices (*Reckwitz 2002, p. 249–250*). A greater sensibility for the needs, expectations and problems of others proved supportive of an understanding for quality management overall (*Becher/Trowler 2001*).

Although the deans of study had defined university quality goals by the end of 2012, it took many more months before these were officially passed. At the time reasons for the long delay were withheld, but in retrospect it has become clear that the directorate was waiting for a new vice presidency which was being prepared for introduction at the start of the winter term 2013/2014. Meanwhile, central quality management nonetheless prepared a key document which set out the main theoretical QM model – including Deming's Plan-Do-Check-Act cycle (PDCA) – and the main evaluation instruments which would underpin all activities in the university's QM (*Kanji 1996, p. 334*). The Deming cycle has been adopted by a large number of German higher education institutions as the model of choice for quality management as it provides an iterative four step method which is used as a means of introducing, monitoring and improving required processes (*Winde (ed.) 2010*). The university directorate finally passed resolution on the quality goals in October 2013, concurrently with the QM model.

We can theorize that the university had already passed through four emotional stages: from initial institutional surprise and disbelief at the decision that the university was heading towards system accreditation (which was verbalized repeatedly in various faculty meetings), to a next stage of procrastination in 2008–2010 (lack of top-down support from the university directorate which itself had not yet taken ownership for the process), on to a stage of frustration (institutional resistance towards QM because of perceived infringement on academic freedom), and then through to depression (defined here as QM-stagnation 2011–2012). The next stage – experiment –, in which there was a new and concerted engagement with QM where processes were being examined, revised and tested, will be described in the next section.

Figure 2: Mirroring of Kübler-Ross Model of Change in university context (own adapted illustration)



6 The new Vice-Presidency and Presidial Commission (2013)

The decision to establish a new Vice Presidency for Quality Management and Organizational Development was taken by the university directorate independently of its central quality management officers and it therefore came as a surprise. Nonetheless, the decision was welcomed as a strong signal to the entire institution that quality management and the organizational development of the university as a whole was now being taken seriously and was fundamentally important, a fact stressed by the President at his annual receptions for administrative staff. A professor of Economics and Controlling was chosen for the task, presumably because of expertise in the fields of controlling and organizational management. Following suggestions from central QM officers, one of the first decisions the incumbent Vice President took was to establish a new Presidial Commission for Quality in Degree Programmes and Teaching (PfQ).

Initially, it was considered whether the deans of study might not automatically transfer into this commission since they had already been actively involved in quality management tasks and had worked towards establishing quality goals. However, the Vice

President decided that it would be preferable to choose fresh members from the faculties who did not otherwise hold other administrative or governance posts (no deans, no deans of study etc.). It was thought that holding other posts might prove a hindrance to being regarded as predominantly neutral within the faculty, as positions of dean, for example, are always associated with funding and other decision-making. Furthermore, those chosen should personally identify themselves with quality management issues and be willing to act as intermediaries between the university directorate, central quality management and the faculties. Some faculties were asked to propose PfQ commissioners, in other cases the new Vice President approached possible members directly if she had identified candidates who might be suitable, either through personal contact and experience, or recommendation from other members of the university directorate, for example. At this time the PfQ was made up as follows:

Table 1: Presidial Commission for Quality in Teaching and Learning

Voting Members	
Professors	10 (one per faculty)
Non-professorial academic staff	1
Students	2
Equal Opportunities Officer	1
External Vice President for Learning & Teaching	1
Non-voting Members	
Chancellor	1
Vice President for Learning & Teaching	1
Vice-President for QM & Organisational Development (Chair)	1
Central Quality Assurance Officers*	2
Total	20

* The central quality management officers also ran the PfQ office.

This constellation including the Chancellor did indeed prove helpful, as whenever personnel or financial questions arose, he could provide immediate answers, or else raise questions of his own.

From the outset the commission was set up as an *advisory* body, only entitled to make recommendations to the university directorate. Because the PfQ originally held monthly meetings, the university directorate became immediately far more involved with quality management issues than hitherto. This did not necessarily mean, however, that each PfQ recommendation was passed without further debate or criticism and in some cases recommendations were modified or expanded.

7 Piloting and Experimentation: 2013–2014

As a high-level commission the overarching idea of the PfQ was to support all aspects of quality in teaching and learning processes. At this stage, the PfQ was mainly involved in developmental work, addressing all manner of agenda points that were relevant to the establishment of an appropriate quality management system. This flexibility, particularly at a time where so many different organizational areas were being analysed and improved, was an advantage, although faculty and administrative members sensed that the PfQ itself was not entirely sure of its powers or precise range of duties, which to some extent was true, as this had not yet been officially determined, for example through university statute. Although the PfQ's role remained somewhat nebulous as in "something to do with quality", the whole institution was taking note of its activities and discovering that it was gaining influence on the university directorate by helping with strategic decision-making (preparation of documents in advance of becoming standards; agenda-setting for university-wide evaluations etc.).

In one of its very first meetings the PfQ made a mark by proposing that a first ever university-wide student survey be conducted in the summer term 2014 as there were still numerous knowledge gaps concerning student satisfaction and learning, a point which central QM had identified as essential to overall institutional development. As there were no personnel to design and carry out the survey within the university, the Centre for Quality Management in Mainz (ZQ) was appointed on behalf of the University to prepare and carry out the survey. A sub-committee from the PfQ was established to liaise with the ZQ.

Building on the evaluation regulation, the PfQ then worked towards establishing standards for teaching evaluations, module evaluations and degree subject evaluations. While it was necessary to negotiate individual process steps with the faculties, the PfQ also needed to analyse and suggest software to be used for the diagrammatic presentation of processes, as none had hitherto been presented visually.

In 2014 the PfQ turned its attention towards the definition of roles and duties. As already mentioned, many key university roles are defined by Bavarian higher education legislation (BayHSchG), however, they do not encompass all possible tasks within faculties. Some examples from the university are the roles of faculty degree programme coordinators, of decentralized quality officers in each faculty, or of module coordinators, to name a few. Working towards the definition and precise naming of duties revealed to PfQ members (and also the university directorate) how complex and varied some tasks were and remain. Following extensive consultation in 2014, the directorate adopted descriptors of key roles and duties, which itself was an important milestone on the road towards system accreditation, where these are a requirement for successful application.

Alongside this work, the PfQ started preparing a process descriptor for internal subject audits, which are an adaptation of external programme accreditations. It was agreed that such audits should be not only of examinatory, but also advisory nature, giving course developers content input and advice from peers from outside, but also from within the university, including staff from other affiliated faculties. To streamline such audits and other larger evaluations, faculties were asked to consider which subjects might be suitable for clustering (e. g. which subject-related degree programmes could be clustered together to be examined by a single review commission). This is a notoriously difficult area to reach consensus on as it involves aspects such as academic identity, status and hierarchy. Deciding which subjects to cluster is dependent on respective subject cultures and traditions, which may not be externally apparent (*Becher/Trowler 2001*). Any online analysis of the location of degree programmes in faculties in Germany (or abroad) will reveal a variety of constellations. Although possible clusters were discussed in the PfQ, it was therefore unsurprising that agreement could not be reached at this stage.

One faculty in which clustering was straightforward was asked to be a pilot for an internal subject audit. Central quality management prepared and accompanied the process, in addition to organizing external peers. In this case, faculty members had no previous experience of external accreditations. Some faculty staff members did not accept process blips in the pilot audit easily as they wished to perform exceptionally well and get everything right immediately, which, although highly commendable, is somewhat idealistic when a process is being piloted. Fortunately, the results of the first subject audit were of benefit to the faculty, which smoothed ruffled feathers. Areas for future development or modification were identified, while the pilot also distinguished which parts of the audit process itself needed modification.

The adoption of the Deming principle as the university's underlying QM theoretical model has already been mentioned. One PDCA issue was that feedback loops (here: check and act), even within the PfQ, were not always watertight, as some PfQ information was not necessarily being communicated properly to respective faculties and vice versa. This was a point in which greater connectivity between check and act phases needed to be reached and was an indication of the need to maintain feedback loops in the work conducted by commissions overall. In the past, for example, the university directorate had taken decisions, but these were not always disseminated or even acted upon. Follow-up mechanisms therefore needed consideration in PDCA processes to ensure closure of feedback loops.

Overall, this was a time of piloting and experimentation in which the PfQ's role was becoming clearer and more accepted within the university as QM and its instruments were steadily becoming standard practice, equivalent with stage six in the model.

8 Adopting the QM system (2015)

The subject audit process as a vital part of the QM system was reviewed extensively following the first pilot. All aspects of the process, in particular internal communication paths, were checked by faculty members, external reviewers and central quality management officers alike. In keeping with the PDCA principle, problems were discussed with relevant stakeholders, solutions sought and found, and a revised audit process established. The external peers were particularly helpful here as numerous suggestions for revisions in the process originated from them. The revised audit process was then forwarded to the PfQ for consultation, which in turn recommended changes to the university directorate.

Today, the new subject audit incorporates criteria which were hitherto part of usual programme accreditations and it also includes an obligatory meeting between the auditors and the university directorate, which was not part of the first pilot. Furthermore, it delves more deeply into matters of content than do normal programme accreditations. Recommendations have now been officially transferred into the quality management system and other audits have since been carried out using the new process. The PfQ is involved in each audit and suggests recommendations and conditions for change. Internal certification can be granted once the degree programme has completed a nine-year-cycle of degree programme evaluation and subject audit. New degree programmes are granted internal accreditation before students can enroll. Thereafter, they are timetabled for re-certification within the obligatory nine-year period. The Vice President for Quality Management and Organizational Development is the certification-granting body within the university, acting on behalf of the President.

In 2015 a further PfQ focus which proved particularly challenging and laborious related to the content and design of teaching reports, which faculties, as already mentioned, are required to produce on an annual basis (cf. BayHSchG)⁸. Teaching reports should ideally be written according to a set standard, thereby enabling stakeholders to identify targets, achievements and problems over time. A first sub-committee of the PfQ failed to reach a consensus on either content or structure, which obliged the entire PfQ to readdress the issue, finally reaching consensus after more consultation.

The PfQ now dedicates one of its annual meetings to the teaching reports and makes recommendations to the university directorate accordingly. The Vice President for

⁸Deans of Study are responsible for teaching reports (Art. 30 BayHSchG). Paragraph 3 states: „1The teaching report should describe the situation of teaching and degree programmes. It should also describe the respective implementation of teaching targets.2The teaching report also contains for the relevant duration details about the student assessment of teaching provision in the individual degree programmes, on occasion and where relevant with regard to external assessments.“ (own translation)

Learning and Teaching uses the teaching reports and the PfQ's recommendations as the basis for subsequent individual faculty meetings. This gives faculties a personal opportunity to discuss which aspects of their work they wish to prioritize in a given academic year and they can use the teaching reports as means for arguing for needed changes or improvements. The personal meetings with the Vice President also reveal a far closer relationship between the university directorate and the faculties, who appreciate this increased engagement. Furthermore, they provide an ongoing record for faculties over time (student cohort developments etc.).

Following completion of the work on the teaching reports in 2015 the PfQ recommended a university-wide survey on satisfaction among teaching staff as an institutional adjunct to the student survey conducted in 2014. This was also prepared by a PfQ sub-committee together with an external evaluation provider. Furthermore, the PfQ and central QM finished compiling the documentation required for the application for system accreditation, a process which the selected accreditation agency opened in October 2015.

From its inception in January 2013 until submission of the application for system accreditation in 2015, the PfQ was operative in both advisory and developmental capacities. It provided recommendations which were developed iteratively under participation of respective stakeholders throughout the university. Some tasks could not be immediately solved and needed further review or feedback from faculties or administrative staff. In some cases this was frustrating, but nonetheless integral to the development of an appropriate and functioning quality management system which would be accepted by the entire university community. By including key members of the university directorate, the importance of quality management was underlined and became integral to the work conducted by the university directorate. The signature on an internal audit certificate now bears witness to the fact that many levels in the academic hierarchy have been involved, from decentralized faculty quality officers looking at individual evaluation results and supplying ideas for development at local level to deans of study writing their annual reports on the quality of teaching on up to the PfQ, which finally assesses teaching and audit reports and puts forward recommendations for change. We can see that by 2015 the PfQ had become an integral part of the university's structure, the QM system was in place and being applied.

9 Lessons learned, future perspectives

The demands upon higher education in Germany have, as elsewhere, increased with growing student numbers, the modularization of degree programmes, a lack of funding in comparison to other countries, and a greater need for transparency and accountability. German ministers of science and education wish their respective universities

to become increasingly individualistic and competitive (Kehm 2014, pp. 30–32), however, federal state laws provide university presidents (or rectors) with greater or lesser leverage to improve the status and functionality of their respective institutions. As elsewhere, New Public Management (NPM) has entered the German higher education arena to improve the governance of its institutions. However, for governance to improve, university directorates need to be professional in their actions. It can be argued that the PfQ played a key role in this capacity and helped the university overall to improve its governance mechanisms. The following table suggests where the university was positioned in 2009 before the introduction of QM and the PfQ, to where it stood towards the end of 2015:

Table 2: Changes within the depicted university

2009	2015
Leadership	
<ul style="list-style-type: none"> – Strategic deficits – Lack of engagement (with QM) – Weak communication – No Leitbild 	→
	<ul style="list-style-type: none"> – Quality targets, goals – Engagement, clear organization and purpose – Institutionalised exchange – Leitbild
Process	
<ul style="list-style-type: none"> – Poor or no standards (e.g. in evaluations) – Absence of feedback loops – Unclear processes – Undefined roles and tasks – Non-standardised documentation 	→
<ul style="list-style-type: none"> – Conservatism; traditional hierarchies 	<ul style="list-style-type: none"> – Standards, benchmarking, definitions – Feedback loops for QM – Clarified, revised processes – Defined roles and tasks – Standardised documentation e.g. teaching/audit reports – Reforms in administrative & faculty processes
Results	
<ul style="list-style-type: none"> – Lack of institutional knowledge – Poor monitoring – Heterogenous teaching reports – No faculty meetings by VP Learning & Teaching – Lack of QM – Unclear subject identities 	→
	<ul style="list-style-type: none"> – University-wide surveys & analyses – Establishment of monitoring framework – Homogenous teaching reports – Annual faculty meetings by VP Learning & Teaching – Institutionalized QM – Establishment of subject clusters

The changes are noteworthy and reveal considerable institutional transformation in the years 2011–2015, which notably picked up pace in the two years following the inauguration of the new Vice President for Quality Assurance and Organizational Development and the PfQ in particular. The illustration suggests that what was formerly a loosely coupled institution in 2009, relying on existing (unexamined) processes and organizational structures, with a lack of communication and exchange, at all levels, has

now largely become aligned and holistic, with the PfQ an essential ingredient in the QM instrumental mix.

Following its introduction in 2013 the PfQ started impacting on numerous areas of university governance, at directorate level and further down the academic hierarchy by clarifying roles, tasks and improving standards and processes. PfQ members, too, were able to define their own role and place within the institution and their particular role within the quality management system, for example by reading and analysing annual teaching and audit reports. While the PfQ's role was more developmental at the outset, its main task now is to ensure that *institutionalized* QM continues to work well. The (online) provision of documents, standards and process descriptors have led to improved communication throughout the university. Roles, duties and even faculty identities have become transparent, which has also helped raise the status of those involved, as the breadth of their tasks has become clear. Feedback loops have been established and reporting and monitoring secured, including the direct participation of the university directorate, thereby increasing overall awareness of normal faculty business, needs, and problems and successes.

Although the commission began its life without any *official* regulation other than simply being a 'presidential commission', its work has been accepted as key to university QM processes in teaching and learning. It is presently proposed that the PfQ be taken up by the university's own charter, so that it becomes institutionally fixed. The PfQ will remain responsible for providing the university directorate with input for university-wide surveys, when necessary, and help to ensure that transitions in the university directorate do not cause stagnation in the university's ongoing development. The PfQ will have become an enduring institutional assistant on which any directorate can depend.

References

Barrett, R. (1998): Liberating the Corporate Soul: Building a Visionary Organization. Boston

Bastedo, M. (ed.) (2012): The Organization of Higher Education. Managing Colleges for a New Era. Baltimore

Becher, T.; Trowler, P. (2001): Academic Tribes and Territories, 2nd Ed. Maidenhead

Beck, D.; Cowan, C. (1996): Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership, and Change. Oxford

Boentert, A. (2013): Qualitätskultur durch Kommunikation. Das Beispiel der Fachhochschule Münster. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8 (2), p. 125–137

Cacioppe, R.; Edwards, M. (2005): Seeking the Holy Grail of organizational development. A synthesis of integral theory, spiral dynamics, corporate transformation and action inquiry. Leadership and Development Journal, Vol. 26 (2), pp. 86–105

Carpenter, J. C. (1979): Accepting Death: A Critique of Kübler-Ross. The Hastings Center Report, Vol. 9, Nr.5, pp. 42–43. Accessed: 02.02.2017. <http://www.jstor.org/stable/3561519>.

Cohen, M.; March, J.; Olsen, J. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. Administrative Science Quarterly, Vol. 17, Nr. 1. pp. 1–25. Accessed 11.12.2016. <http://www.jstor.org/stable/2392088>.

European University Association (EUA) (2006): Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006. Brussels

Geertz, C. (1973): The Interpretation of Cultures. New York

Gladwell, M. (2000): The Tipping Point. How Little Things Can Make a Big Difference. New York

Grendel, T.; Rosenbusch, C. (2010): System accreditation. An innovative approach to assure and develop the quality of study programmes in Germany. Higher Education Management and Policy, Vol. 22, Nr. 5(1), pp. 1–12. Accessed 12.02.2017. <http://dx.doi.org/10.1787/17269822>

Kanji, G.K. (1996): Implementation and pitfalls of total quality management. Total Quality Management, Vol. 7(3), pp. 331–343. Accessed 20.02.2017. <http://dx.doi.org/10.1080/09544129650034882>

Karran, T. (2007): Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis. Higher Education Policy, Vol. 20, pp. 289–313. Accessed 12.02.2017

Kehm, B. (2014): New forms of governance in Germany. In: M. Shattock (ed): International Trends in University Governance. Autonomy, self-government and the distribution of authority. International Studies in Higher Education. Abingdon & New York, pp. 30–32

Kübler-Ross, E. (1969/2009): On Death and Dying. Abingdon & New York

Ledermüller, K.; Mitterauer, L.; Salmhofer, G.; Vettori, O. (2016): Eine Frage der Wirksamkeit? – Für ein neues Forschungsprogramm zu Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. In O. Vettori, G. Salmhofer, L. Mitterauer & K. Ledermüller (eds.) Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld

Mitterauer, L.; Harris-Huermann, S.; Pohlenz, P. (eds). (2016): Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – Erwünschte und unerwünschte Effekte. Bielefeld

Mintzberg, H. (1980): Structure in F's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management Science*, Vol. 26. Nr. 3, pp. 332–341. Accessed 22.10.2016. <http://links.jstor.org/sici?sici=0025-1909%28198003%2926%3A3%3C322%3ASIA5A3O%3E2.0.CO%3B2-%23>

Reckwitz, A. (2002): Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, Vol. 5, pp. 243–263. Accessed 14.01.2017. <http://est.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/2/243>

Ringer, F.K. (1969): The Decline of the German Mandarins. Cambridge, Mass.

Sandfuchs, G. & Stewart, G. (2002): Lehrberichte an bayerischen Universitäten. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung: Studien zur Hochschulforschung 60. München

Saunders, L. (ed.) (2007): Educational Research and Policy-Making. Exploring the border country between research and policy. New York & London

Schmidt, U.; Fuhrmann, M.; Kiko, S.; Mauermeister, S. (2016): Der Weg zur Systemakkreditierung. In W. Benz (ed.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, F 2.11. pp. 109–135

Schorcht, H. (2009): Vorbereitung auf die Systemakkreditierung. Erste Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau. In: B. Krahn & C. Rietz (eds.) *Erste Gehversuche mit der Systemakkreditierung: Erfahrungen und Perspektiven. Hochschulen im Fokus*, Band III. Bonn

Shattock, M. (2014): The context of ‚modernising‘ reform in university governance. In: M. Shattock (ed.) *International Trends in University Governance. Autonomy, self-government and the distribution of authority. International Studies in Higher Education*. Abingdon & New York

Stensaker, B. (2008): Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity in Higher Education, Vol. 14:1, pp 3–13

Tannenbaum, R.; Hanna, R. (1985): Holding on, letting go, and moving on: Understanding a neglected perspective on change. In R. Tannenbaum, N. Margulies, & F. Massarik (eds.) *Human Systems development*. San Francisco

Thoenig, J. C.; Paradeise, C. (2016): Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities. Minerva 54(3), pp. 293–324

Torbert, W. R. (1989): 'Leading organizational transformation' in R. Woodman & R. Pasmore (Eds.) Organisational Change and Development, Vol. 3. Greenwich/CT

Turner, G. (2016): Von der Universität zur university. Sackgassen und Umwege der Hochschulpolitik seit 1945. 2., überarbeitete Auflage. Berlin

Vettori, O.; Salmhofer, G.; Mitterauer, L.; Ledermüller, L. (eds.) (2016): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld

Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, Vol. 21, Nr. 1, pp. 1–19. Accessed 18.09.2016. <http://www.jstor.org/stable/2391875>

Winde, M. (ed.) (2010): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. (Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH). Accessed 20.08.2017. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/261>

Zell, D. (2003): Organizational Change as a Process of Death, Dying and Rebirth. Journal of Applied Behavioral Science 39, pp. 73–96

Manuskript eingereicht: 07.11.2016
Manuskript angenommen: 26.10.2017

Anschrift der Autorin:

Dr. Susan Harris-Huemmert
Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer
Freiherr-vom-Stein-Straße 2
67346 Speyer
E-Mail harris-huemmert@uni-speyer.de

Susan Harris-Huemmert is Assistant Professor and Research Fellow at the Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer.

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument?

Markus Seyfried, Philipp Pohlenz

Qualitätsmanagement von Studium und Lehre hat in den letzten Jahren stetig an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl ist die Diskussion zu den Wirkungsweisen und Wirkungsrichtungen von Qualitätsmanagement noch nicht abgeschlossen. Vielmehr kann hinsichtlich der Frage nach der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement ein Theoriedefizit festgestellt werden. Auf Grundlage dieser Diagnose diskutiert der vorliegende Beitrag verschiedene theoretische Ansätze aus dem Bereich der Organisationsforschung und setzt sie für die Interpretation von quantitativen und qualitativen Daten ein, die in einem Forschungsprojekt zur Untersuchung der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement in Studium und Lehre erhoben worden sind.

1 Einleitung

Qualitätsmanagement in Studium und Lehre hat sich in den letzten Jahren in der deutschen Hochschullandschaft stark verbreitet und tritt in den unterschiedlichsten Organisationsformen auf (*Kaufmann 2009; Pohlenz/Seyfried 2014*). Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das in einer Organisation mit unklaren Technologien, komplexen Strukturen und Akteursgeflechten angesiedelt ist. Dies erschwert die Wirkungsmessung und erklärt, weshalb bisher nur wenig über die Wirkungen oder Wirkungszuschreibungen von Qualitätsmanagement an Hochschulen bekannt ist. Im Gegensatz zu Forschungen über die Effekte des Qualitätsmanagements in der Forschung (vgl. etwa *Aagaard/Schneider 2016; Aagaard/Bloch/Schneider 2015; Chavalarias 2016; Kaltenbrunner/de Rijcke 2017*) sind systematische und empirische Untersuchungen über das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre gegenwärtig kaum verfügbar. Es handelt sich daher um eine relevante, aber noch ungelöste empirische Frage der Hochschulforschung (vgl. etwa *Leiber 2014, 2012*).

Die wenigen vorliegenden, eher konzeptionellen, Betrachtungen stützen eher die Annahme von Unwirksamkeit (z. B. *Kühl 2001; Münch 2009*). Insbesondere an empirischen Untersuchungen mangelt es derzeit noch (*Harvey/Williams 2010*). Der Mangel an solchen Analysen ist auf den allgemeinen Umstand zurückzuführen, dass elaborierte empirische Messung und Analyse von Ursachen und sich daraufhin einstellenden Wirkungen methodisch sehr voraussetzungsreich sind. Kausale Effekte zu analysieren, hieße strenggenommen, (experimentallogisch orientierte) Forschungsansätze anzu-

wenden, die das Eintreten oder Ausbleiben eines bestimmten Effekts durch das zeitlich vorgelagerte Wirken einer Ursache beschreibbar machen. Im Feld des Qualitätsmanagements treten verschiedene Schwierigkeiten auf, die den Einsatz solcher Forschungsansätze erschweren: Nicht nur, dass sich die Anwendung von Experimentaldesigns oftmals forschungsethischen Hürden gegenübersteht, auch ist kaum eindeutig und kaum intersubjektiv zu klären, was überhaupt unter Qualität im Hochschulbereich zu verstehen ist (*Harvey/Green 1993*).

Angesichts dieser Schwierigkeiten wählt der vorliegende Beitrag einen anderen Weg: Er adressiert die angesprochene Forschungslücke, indem er der Frage nachgeht, wie Qualitätsmanagement aus der Perspektive von Qualitätsmanagern und -managerinnen wirksam werden kann und soll. Unter Wirksamkeit wird verstanden, dass das Qualitätsmanagement dazu in der Lage ist, die mit seiner Einführung verbundenen Wirkungsannahmen und Zielsetzungen zu realisieren. Dazu gehören auch die intendierten und nicht intendierten Effekte des Qualitätsmanagements.

Zu diesem Zweck werden Befragungsdaten vorgestellt, die Auskunft darüber geben, welche strategische Rolle Qualitätsmanagement an Hochschulen spielt und wie sich dieses auf das Handeln der Akteure auswirkt. Grundlage der Befragung war unter anderem eine Vielzahl vorab durchgeführter Interviews. Insofern liefert der Beitrag erste Ideen und Querbezüge zu einer vertieften und methodisch robusten Erforschung der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement aus der Sicht der dort beschäftigten Personen. Methodischer Ausgangspunkt ist daher ein *mixed methods* Ansatz (*Kelle 2006*).

Der Beitrag befasst sich insbesondere mit dem hochschulinternen Qualitätsmanagement von Studium und Lehre. Während sich das Studium auf organisatorische und rechtliche Aspekte wie Studienordnungen, Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen etc. bezieht, umfasst die Lehre vor allem Aspekte, die sich auf die Interaktion von Studierenden und Lehrenden beziehen. Generell folgt Qualitätsmanagement in Studium und Lehre sowie Forschung zum Teil sehr ähnlichen Funktionslogiken (*Nickel 2008*), wenngleich sich Umsetzung und Ausgestaltung im Detail erheblich unterscheiden können (*Nickel 2007*), weshalb es im Rahmen des vorliegenden Artikels sinnvoll scheint, sich auf den Leistungsbereich Studium und Lehre zu fokussieren.

Der Artikel ist folgendermaßen gegliedert: Abschnitt 2 liefert den Problemaufriss. Anschließend werden einige theoretische Ansätze zur Erklärung der Wirksamkeitszuschreibungen von Qualitätsmanagement diskutiert (Abschnitt 3). Wenngleich spezifische Theorien zur Wirkungsweise von Managementverfahren im Hochschulkontext kaum vorhanden sind, lassen sich doch allgemeine theoretische Konzepte heranziehen, die zumindest plausible Vermutungen über die Wirksamkeit von Qualitätsmanagement nahelegen. Davon ausgehend argumentiert der Beitrag, dass Wirksamkeitsvermutungen

im Bereich Qualitätsmanagement begründungsbedürftig sind. Abschnitt 4 beinhaltet Ausführungen über das methodische Konzept und die Datenerhebung. Es folgen Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse des empirischen Forschungsprojekts zur Untersuchung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagements von Lehre und Studium (Abschnitte 5 und 6).

2 Problemaufriss

Im Zuge der am New Public Management (NPM) orientierten Reformen an Hochschulen hat Qualitätsmanagement von Lehre und Studium an Aufmerksamkeit und Bedeutung gewonnen (generell: *Freiling 2001*; exemplarisch für Hochschulen: *Stensaker 2007*). Den Kontext hierfür stellt die Hoffnung dar, dass Hochschulen kraft interner Verfahren und Verantwortlichkeiten besser in der Lage seien, konkrete Probleme zu lösen, als dies durch eine Außensteuerung, etwa durch Ministerien, der Fall wäre (*Pellert 2002*). Zudem wurde, dem allgemeinen Zeitgeist in der Einführungsphase von NPM-inspirierten Steuerungsverfahren entsprechend, eine stärkere Wettbewerbsorientierung der Hochschulen als Mittel zur Hebung von Effizienzreserven erwartet: Profilierung, Wettbewerb um die besten Köpfe, evidenzbasierte Steuerung und eben Qualitätssicherung bzw. -management waren die Schlagwörter der Zeit (vgl. dazu *Stock 2004*; *Riese 2008*; *Bogumil/Grohs 2009*; *Jochheim/Wannöffel 2010*).

Die Idee, in die Ausgestaltung von Qualitätssicherungsverfahren auch eine entwicklungsbezogene Dimension einzuziehen, ist zwar prinzipiell inhärent, wurde jedoch vergleichsweise spät in die Diskussion zur Hochschulreform einbezogen. Vorherrschend war zunächst eher ein Kontrollparadigma. Heute findet das Entwicklungsparadigma seinen Ausdruck zum Beispiel in den Förderintentionen sowie den geförderten Entwicklungsstrategien der Hochschulen im Rahmen des Bund-Länder-Förderprogramms „Qualitätspakt Lehre“ (Dritte Säule Hochschulpakt). Die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren (das Spektrum reicht von Lehrveranstaltungskritiken über Absolventenstudien bis hin zu Akkreditierungen auf den Ebenen einzelner Studiengänge wie auch ganzer Qualitätsmanagementsysteme) wurde von einer persistenten Kontroverse hinsichtlich der Eignung dieser Verfahren, den zu beurteilenden Gegenstand – Lehrqualität – angemessen zu beurteilen, begleitet (*Rindermann 1996*; *2003*; *Kloke/Krücken 2012*; *Mittag/Mutz/Daniel 2012*). Argumente gegen die in den beschriebenen Verfahren geronnene Qualitätssicherung – insbesondere, wenn diese als Steuerungsinstrument eingesetzt werden soll – beziehen sich auf methodologische, aber auch auf inhaltliche Einwände. Sie betreffen beispielsweise die Validität von studentischen Befragungsdaten (*Pohlenz 2009*) bzw. die Frage, ob man Qualität überhaupt objektiv „messen“ kann (*Harvey/Green 1993*; *Welsh/Dey 2002*). Aber auch die Frage, ob Eingriffe in die Entscheidungsautonomie von Lehrenden bei der Gestaltung von Lehre und Studium gerechtfertigt sind, ist umstritten.

Gerade in der Anfangsphase des Qualitätsmanagements, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sich Akteure über dessen Funktionen und Zuständigkeiten verständigen (*Walgenbach/Beck 2000*), können Widerstände Lehrender gegen die – objektiv beschreibbaren oder auch in den Bereich des subjektiv Wahrgenommenen zu verweisenden – Eingriffe in die Entscheidungsautonomie auftreten (*Anderson 2006; 2008; Lucas 2014*). Eine Grundmaxime bei der Einführung des Qualitätsmanagements besteht jedoch gerade darin, Hochschulen im Sinne einer *gestiegenen* Hochschulautonomie für eine stringenteren (Selbst-)Steuerung vorzubereiten. Dabei spielt es jedoch eine wichtige Rolle, dass die gewährte Hochschulautonomie eher auf den zentralen Managementebenen (Hochschulleitungen, Fachbereichs- bzw. Fakultätsleitungen) angesiedelt wird. Die Autonomie soll in einem insgesamt stärker wettbewerblich orientierten Kontext sicherstellen, dass Akteure selbst entscheidungsrelevante Informationen sammeln und auf deren Basis rationale oder zumindest „rationalere“ oder evidenzbasiertere Entscheidungen treffen, als dies durch eine distanzierte Außensteuerung möglich wäre (*Kloke 2014*).

Allerdings erweist sich gerade der Zuwachs an Hochschulautonomie im Kontext von NPM und Qualitätsmanagement als ein zweischneidiges Schwert. So verlagern sich Konflikte, die früher beispielsweise zwischen Hochschulen und Ministerien ausgetragen wurden, in die Fachbereiche und Institute. Externe Auseinandersetzungen wandeln sich in interne Auseinandersetzungen um, was die Position von Hochschulen gegenüber anderen Akteuren sogar schwächen kann (*Moldaschl 2001*).

Letztlich basiert die Idee von Qualitätsmanagement auf der Verarbeitung von relevanten Informationen, die anhand bestimmter Kriterien erhoben und im Sinne eines Vergleichs eines ursprünglich geplanten oder gewünschten Soll-Zustandes mit einem empirisch vorfindlichen Ist-Zustand interpretiert und für Steuerungsentscheidungen genutzt werden sollen. Das gewonnene Wissen soll dazu dienen, festzustellen, welche Qualitäten Studium und Lehre haben und wie sich diese sichern bzw. weiterentwickeln lassen. Damit bedient Qualitätsmanagement sowohl hochschulinterne als auch -externe Informationsbedürfnisse und trägt auf diese Weise dazu bei, Hochschulautonomie sinnvoll auszukleiden. Insofern kann Qualitätsmanagement ein wichtiges Instrumentarium zur „Autonomiebefähigung“ werden.

Qualitätsmanagement wird nur selten aus sich selbst heraus wirksam. Viele Hochschulen haben in den letzten Jahren Qualitätsmanagementverfahren und -einrichtungen in unterschiedlichen Institutionalisierungsformen aufgebaut, sei es als Stabsstelle der Hochschul- oder Fachbereichsleitung, sei es als Abteilung in der klassischen Verwaltung, sei es als Projekt in der Hochschulforschung (*Pohlentz/Seyfried 2014; Kaufmann 2009*). Ihnen ist gemein, dass sie tendenziell nur über begrenzte Eingriffsmöglichkeiten oder Sanktionsmittel gegenüber dem Wissenschaftsbetrieb verfügen.

Qualitätsmanagement kann mithin nur „über die Bande“ wirksam werden, das heißt allein mit der Unterstützung diesbezüglich durchsetzungsfähiger Gremien oder der Hochschulleitung, wenngleich auch deren Mittel, direkt zu steuern, begrenzt sind.

Die Ausgestaltung von Qualitätsmanagement folgt der deutschen Tradition und rechtlichen Absicherung von freier Lehre und freier Wissenschaft (Art. 5 Abs. 3 GG). In dieser Lage muss das Qualitätsmanagement beständig um Unterstützung werben, Koalitionen schmieden und darüber Mechanismen entwickeln, die der Funktion von Qualitätsmanagement, die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre in hochschuldidaktischer sowie organisatorischer Sicht zu fördern, zuträglich sind.

3 Theoretischer Hintergrund

Was die Frage der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement anbetrifft, so ist ein Theoriedefizit zu konstatieren. Etablierte theoretische Ansätze zur Modellierung oder Beschreibung „wirksamen Qualitätsmanagements“ sind kaum vorhanden. Hinzu kommt, dass Qualitätsmanagement gerade im deutschen Hochschulkontext Qualitätssicherung *und* Qualitätsentwicklung impliziert. Ein klassisches Management im Sinne einer direkten Steuerung oder eines direkten Controllings, wie dies im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch gemeint ist, kann hierzulande (noch) nicht ausgemacht werden. Das gebräuchliche Begriffspaar Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung legt ein für den deutschen Fall eigenes Verständnis hinsichtlich der eingesetzten Verfahren nahe. Damit wird vermutlich auch auf die Tatsache reagiert, dass direkte Eingriffe durch gezielte Steuerung mit den bisher in der Anwendung befindlichen Instrumenten nur im Zusammenspiel mit betroffenen Akteuren und Stakeholdern Früchte tragen können. Somit kann auch der Anspruch, der an Managementsysteme im engeren Sinne gestellt wird, das heißt etwa top-down-Steuerung, nicht ohne Weiteres erfüllt werden. Gerade diese Feststellung erweist sich für den vorliegenden Beitrag als bedeutsam, da sie wichtige Kontextinformationen für den deutschen Fall beinhaltet.

Es gibt verschiedene theoretische Zugänge, über die es möglich ist, Erklärungsansätze zur Wirksamkeit von Qualitätsmanagement zu entwickeln. Einige dieser theoretischen Perspektiven, die vor allem die Akteure und deren Verhältnis zueinander in den Fokus nehmen, werden daher im Folgenden vorgestellt: (1) Prinzipal-Agent-Ansatz, (2) The Logic of collective action (3) Spezialisten-Generalisten Ansatz sowie (4) Inspector-Inspectee-Ansatz.

(1) Der *Prinzipal-Agent-Ansatz*: Das mehr oder weniger institutionalisierte Qualitätsmanagement (vgl. etwa Pohlenz/Seyfried 2014; Ansmann/Brase/Seyfried 2017) kann als Agent verschiedener Prinzipale wie etwa der Hochschulleitung oder auch im weitesten Sinne der die Hochschulen finanzierenden Öffentlichkeit gesehen

werden (vgl. etwa *Reith/Seyfried 2017*). Sein Auftrag wäre hier vor allem, über die effiziente Nutzung öffentlich bereitgestellter Ressourcen zu wachen und ein qualitativ hochwertiges Angebot von Studium und Lehre sicherzustellen. Ein Beispiel hierfür ist die Beauftragung von Akkreditierungsagenturen mit der hochschulexternen Qualitätssicherung, bezogen auf die hochschulinternen Prozesse und Verfahren. Im Sinne dieser Delegationskette sind die hochschulinternen Organisationseinheiten des Qualitätsmanagements weitere Agenten, die mit dieser Aufgabe betraut sind. Allerdings erfordert die Anwendung dieser theoretischen Perspektive Zugeständnisse und ist daher mit einer gewissen Vorsicht in Betracht zu ziehen. So nimmt der aus der Vertragsökonomie stammende Prinzipal-Agent-Ansatz letztlich rational handelnde und das heißt nutzenmaximierende Akteure sowie opportunistisches Verhalten an (*Ebers/Gotsch 2014*). Beides ist gerade im Hinblick auf das Qualitätsmanagement aber nicht gegeben, da die Akteure weder besonders stark ausgeprägte Kosten-Nutzen-Kalküle bei der Entscheidungsfindung erkennen lassen noch versuchen, ihren eigenen Nutzen auf Kosten anderer zu maximieren.

Der Nutzen, den eine solche theoretische Perspektive für die Betrachtung des hochschulinternen Qualitätsmanagements bietet, ist ihre strukturierende Wirkung (*Döhler 2007*). So werden die Beziehungen und Verantwortlichkeiten der Akteurinnen und Akteure identifiziert und eine Strukturierung und Theoretisierung von Aufgaben und Zuständigkeiten von Prinzipalen und Agenten erleichtert. Dies schließt natürlich nicht aus, dass Phänomene wie die Verselbständigung des Agenten oder bestimmte Informationsasymmetrien, die in neueren Untersuchungen zu Prinzipal-Agent-Ansätzen thematisiert werden, in der Analyse der Empirie dann eine Rolle spielen (vgl. etwa *Gilardi 2007, S. 310*).

- (2) *The logic of collective action* (*Olson 2002*): Die Logik kollektiven Handelns geht davon aus, dass sich gut organisierte Partikularinteressen homogener Gruppen leichter durchsetzen lassen als allgemeine Interessen heterogener Gruppen. Dieser Ansatz lässt sich auch auf das Qualitätsmanagement übertragen. Dieses wird oftmals als ein allgemeines Interesse wahrgenommen, beispielsweise dann, wenn in der Öffentlichkeit ein zumeist diffuses Interesse an guter Ausbildung oder an effizientem Mitteleinsatz signalisiert wird. Gleiches ließe sich aber für Lehrende konstatieren, die oftmals darauf hinweisen, dass „gute Lehre“ wichtig ist, ohne dass sich dahinter jedoch ein konkretes Lehrverständnis verbirgt. Aus theoretischer Perspektive besonders wichtig ist, dass es sich um diffuse Interessen heterogener Gruppen handelt. Selbst wenn man sich als Lehrende oder Lehrender persönlich für Qualität der Lehre engagiere, fehle es jedoch weitgehend an individueller Zurechenbarkeit erzielter Erfolge. Letztlich lässt sich also nicht genau feststellen, wie Qualitätsverbesserungen etwa konkret aussehen und wer genau dafür verantwortlich ist (etwa um das Engagement zu belohnen). Dies dürfte wiederum die individuellen Anreize minimieren, sich überhaupt für Qualitätsverbesserungen in

Studium und Lehre einzusetzen. Hinzu kommt, dass es das Qualitätsmanagement und seine Unterstützer sehr schwer haben dürften, sich gegen die gut organisierten Fachinteressen durchzusetzen. Diese bestehen wiederum auf einer „Freiheit von Qualitätsmanagement“, weil die bloße Existenz von systematisierten Qualitätsmanagementverfahren als Angriff auf die Selbststeuerungsverantwortung von individuellen Lehrenden und auf das Vertrauen in die Professionalität der einzelnen Lehrenden wahrgenommen werden kann. Da Hochschulen auch als Professionsorganisation zu sehen sind (*Hüther/Krücken 2015, S. 186*), ist das Handlungsmotiv einer Abwehr von „leitungsseitigen Übergriffen“ als äußerst wirksam einzuschätzen (*Scott 1968*; vgl. auch *Schimank 2015*). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erzielen zurechenbare und damit nach außen hin wahrnehmbare Reputationsgewinne vor allem durch ihr Engagement innerhalb der Disziplin und der Wissenschaftsgemeinschaft.

- (3) Der *Generalisten-Spezialisten-Ansatz* zielt in eine ähnliche Richtung (*Jann/Wegrich 2008*). Demnach lassen sich Akteursgruppen innerhalb von Organisationen entweder als Generalisten oder als Spezialisten verstehen. Während die Spezialisten über ein hohes Fach- und Spezialwissen verfügen, sind die Generalisten vor allem an der Erfüllung von Querschnittsaufgaben beteiligt und verfügen über deutlich weniger Fachwissen bzw. besitzen eher Überblickswissen. Der Theorie folgend können sich generalistische Interessen (wie etwa Modernisierung, Bürokratieabbau, Digitalisierung oder Qualität) nicht gegen die Partikularinteressen (wie etwa Interessen einzelner Fachbereiche) der Spezialisten durchsetzen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass es sinnvoll ist zu untersuchen, wie überhaupt eine Balance zwischen bestimmten Akteuren und Interessenvertretungen hergestellt werden kann, die garantiert, dass Fachinteressen und allgemeine Interessen gleichermaßen Berücksichtigung finden (*Jann/Wegrich 2008*). Schlimmstenfalls könnte der Konflikt zwischen den Interessen zu konkurrierenden Bereichen in der Peripherie des Wissenschaftsbetriebs führen, die einer zielorientierten Qualitätsentwicklungspolitik im Wege stehen (vgl. *Pohlenz 2014*). Ob diese Konflikte zwischen den unterschiedlichen Interessen dann schließlich zu einer Stärkung oder Schwächung des Qualitätsmanagements führen oder ob beispielsweise Beschäftigte des Qualitätsmanagements als Experten oder doch eher Generalisten zu bezeichnen sind, ist dann vor allem eine empirische Frage, die im Rahmen dieses Artikels jedoch nicht beantwortet wird.
- (4) *Inspector-Inspectee-Ansatz* (*de Bruijn/Heuvelhof/Koopmans 2007*): Ein bisher wenig beachteter Strang an Literatur befasst sich mit der Rolle von Inspektoren, die selbst über keine Sanktionsgewalt verfügen. Hierbei handelt es sich bisher zwar nicht um eine Theorie, aber um konzeptionelle Überlegungen zur Frage, wodurch sich Inspektionen und Inspektoren eigentlich auszeichnen. Nun wäre es sicher unzutreffend, im Falle von QM von Inspektoren zu sprechen, aber gewisse

Überschneidungen sind zu beobachten. Hinzu kommt, dass in diesem theoretischen Modell auch der Inspekteur am Ende nur Informationen bereitstellen und Empfehlungen geben kann. Inwieweit diese tatsächlich berücksichtigt werden, obliegt letztlich den Empfängern. Ganz ähnliche Problematiken sind beispielsweise von Rechnungshöfen bekannt (vgl. etwa *Scott 2003*). Im Kontext der Hochschullehre und der dortigen Qualitätssicherungsverfahren ließen sich diese Überlegungen beispielsweise auch auf den Gegenstand der hochschulexternen Qualitätssicherungsverfahren wie der Akkreditierung anwenden.

Zusammenfassend: Interpretiert man das Qualitätsmanagement von Studium und Lehre vor dem Hintergrund der beschriebenen theoretischen Ansätze, lässt sich eine bestenfalls eingeschränkte Wirksamkeit der eingesetzten Verfahren vermuten: Die Durchsetzungsmöglichkeiten sind begrenzt, Verdienste sind nicht zurechenbar, Möglichkeiten der Sanktion oder wenigstens der Rechenschaftslegung erweisen sich als schwierig und bisweilen als systemfremd. Insofern provozieren diese theoretischen Konzepte die Frage, ob die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements überhaupt wahrgenommen werden kann. Dem wird in den folgenden Abschnitten nachgegangen.

4 Datenbasis und Methoden

Eingangs wurde bereits festgehalten, dass Qualitätsmanagement vor allem mittelbar wirksam werden kann. Allerdings blieb damit zunächst die Frage offen, ob damit intendierte oder aber nicht-intendierte Effekte gemeint sind. Das macht einen wesentlichen Unterschied, weil die Zieldimension eine besondere Bedeutung erhält. Unabhängig davon werden die Effekte des Qualitätsmanagements nicht aus sich selbst heraus erzielt. Überzeugung durch Information oder Partnerschaften und Allianzen sind wichtige Elemente, um sich beispielsweise innerhalb der Organisation Hochschule Gehör zu verschaffen. Da Qualitätsmanagement noch als ein vergleichsweise neues Phänomen betrachtet werden kann und insofern noch immer sehr viel Bewegung hinsichtlich verschiedener Institutionalisierungsformen und hochschulspezifischer Entwicklungspfade festzustellen ist, sind empirische Erhebungen mit dem Problem konfrontiert, sich nicht auf ein konstantes, endgültiges Entwicklungsstadium von Qualitätsmanagement beziehen zu können. Gerade deswegen jedoch sind sie umso wünschenswerter. Die Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag resultiert aus den Erhebungen des Projekts „WiQu“ (Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ (Förderkennzeichen: 01PY13003A/01PY13003B). Dieses untersucht die prozeduralen, strukturellen und personellen Ursachen der Effekte von Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen aus der Sicht der mit Qualitätsmanagement betrauten Akteurinnen und Akteure. Zu diesem Zweck kamen sowohl qualitative – halb-strukturierte Experteninterviews – als auch quantitative – strukturierte Online-Befragung – methodische Ansätze zur Anwendung.

Qualitätsmanagerinnen und -manager sind dazu in der Lage, sehr reflektiert über ihre Tätigkeiten zu urteilen. Dazu stellen sie oftmals verschiedene konzeptionelle und theoretische Überlegungen an, was vermutlich mit ihrem oftmals wissenschaftlichen Ausbildungshintergründen zusammenhängt (siehe *Kloke 2014, S. 288 ff.*). Über eine leitfadengestützte Interviewbefragung ist es möglich, dieses spezifische Experten- und Handlungswissen zu erheben. Im Allgemeinen behandelten die Experteninterviews mit Vizepräsidentinnen und -präsidenten sowie Personal des (zentralen) Qualitätsmanagements ausgewählter Hochschulen Fragen der Etablierung, Ausgestaltung und der Wirksamkeit von Qualitätsmanagementsystemen. Im Fokus stand hierbei insbesondere, zentrale Faktoren der Wirksamkeit zu identifizieren. Darüber hinaus wurde untersucht, wie diese Faktoren die unterschiedlichen Verfahren beeinflussen.

Insgesamt liegen im Forschungsprojekt 53 Interviews aus 23 Universitäten und Fachhochschulen vor. Diese wurden transkribiert sowie mittels MAXQDA nach inhaltsanalytischen Kriterien codiert und systematisch ausgewertet. Die untersuchten Hochschulen weisen unterschiedliche fachliche Schwerpunkte auf sowie bereits mehr oder weniger Erfahrung mit der Entwicklung und Ausgestaltung von Qualitätsmanagementsystemen. Dieses Vorgehen entspricht einer Fallauswahl, die ein selektives Sampling (*Kelle/Kluge 2010, S. 50*) im Sinne der Varianzmaximierung vorsieht (etwa bezüglich des Hochschultyps, der Größe der Einrichtung, der regionalen Verteilung oder der organisationalen Ausgestaltung des Qualitätsmanagements).

Die durchgeführte Online-Befragung hat 639 an Hochschulen beschäftigte Qualitätsmanagerinnen und -manager aus dem gesamten Bundesgebiet adressiert. Diese Fallzahl kann als Grundgesamtheit der Untersuchung bezeichnet werden (Stichtag 10.07.2015), wenngleich die Zahl der im Qualitätsmanagement Beschäftigten zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des vorliegenden Beitrags weiter angewachsen sein dürfte. Zum Zeitpunkt der Erhebung konnte für 238 von insgesamt 279 Hochschulen (85,3 Prozent) mindestens eine Stelle recherchiert werden, die mit Aufgaben des Qualitätsmanagements im Bereich von Studium und Lehre betraut ist und dabei hochschulweite Zuständigkeit besitzt. Insgesamt haben 294 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt, was einem Rücklauf von 46,0 Prozent entspricht. Die Befragung begonnen haben insgesamt $n=482$ Personen, von denen $n=88$ die Befragung nicht vollständig ausgefüllt haben. Das gesamte Befragungssample beträgt damit $n=482$. Eine Untersuchung der Teilnahmewahrscheinlichkeit bezüglich Geschlecht, Funktion und Universität zeigte, dass die Studie bezüglich dieser Dimensionen repräsentativ ist.

Die zuvor ausgeführten theoretischen Kategorien bieten eine Hilfestellung und das Vokabular für eine fokussierte Analyse, die jedoch zugleich Raum für das Entdecken von Zusammenhängen aus Sicht der interviewten Akteurinnen und Akteure im Interviewmaterial lässt.

Im Fokus stehen die Selbstwahrnehmungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Qualitätsmanagementeinrichtungen, aber auch ihrer Vorgesetzten sowie der Vizepräsidenten und Vizepräsidentinnen und deren funktionaler Äquivalente. Aus den qualitativen Daten werden somit Hypothesen generiert. Dafür werden Aussagen verschiedener Akteurinnen und Akteure zur Wirksamkeit des Qualitätsmanagements vorgestellt. Ferner werden Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausgestellt. Die Analyse konzentriert sich auf häufig genannte und von den Interviewten besonders betonte Bedingungen und Zusammenhänge. Soweit möglich werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt und über einzelne repräsentative Zitate veranschaulicht.

5 Perzeptionen der Wirksamkeit des Qualitätsmanagements in Lehre und Studium

Zunächst interessiert das Rollenverständnis der Qualitätsmanager und -managerinnen. Dies ist schon deshalb relevant, weil es etwas über das berufliche Selbstbild der betreffenden Personen aussagt, weil motivationale Aspekte in den Vordergrund treten und weil sich Zusammenhänge mit Wirksamkeitserwartungen hinsichtlich des eigenen beruflichen Handelns für die Ziele der Organisation („Qualitätsentwicklung“) vermuten lassen.

Ein Blick in die qualitativen Daten verdeutlicht, dass sich im Qualitätsmanagement beschäftigte Personen zumeist als Berater und Beraterinnen sehen. Ihr Aufgabengebiet kann daher zwar ohne weiteres „verordnet“ werden, nicht aber dessen Ausgestaltung und Wirksamkeit, weil es zu Beratende und Beratene voraussetzt, die ein Interesse an der Umsetzung der Empfehlungen haben. Zwang und Regulation werden seitens der Beschäftigten im Qualitätsmanagement sogar als abträglich eingeschätzt.

„Also ich kann natürlich nicht eine Qualitätskultur von oben herab den Fachbereichen oder einer Hochschule aufdrücken.“ (QM Hochschule)

„... das passt auch so ein bisschen zu meiner Philosophie eigentlich, dass ich finde, im Qualitätsmanagement kann man jetzt nicht den Leuten so viel verordnen, was sie tun müssen ...“ (QM Hochschule)

Vor diesem Hintergrund ist die Befassung mit der Wahrnehmung der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement durch die Beschäftigten umso dringender. Immerhin müssen sich die zuständigen Personen aufgrund der eingesetzten Ressourcen die Frage gefallen lassen, was ihre Bemühungen für Studium und Lehre an Verbesserungen mit sich bringen. Diesen Kontext voraussetzend, geht der vorliegende Abschnitt zwei Aspekten auf den Grund: zum einen der wahrgenommenen Wirksamkeit des Qualitätsmanagements aus der Sicht seiner Verursacher und zum anderen deren Ansichten, wie Qualitätsmanagement wirksam werden soll.

Zu beiden Aspekten werden Befunde aus der oben beschriebenen Online-Befragung vorgestellt. Während die wahrgenommenen intendierten und nicht-intendierten Effekte des Qualitätsmanagements mithilfe einer sechsstufigen Likert-Skala und mit verschiedensten Items erhoben wurden, basiert die Erhebung der normativen Vorstellungen auf einer Gutman-Skala, die verschiedene „Eskalationsstufen“, das heißt Eingriffsmöglichkeiten des Qualitätsmanagements, abfragt.

Hinsichtlich der nicht-intendierten Effekte spielen vor allem die Items „QM entzieht anderen Bereichen wichtige Ressourcen“, „QM führt zu stark erhöhtem Verwaltungsaufwand und Dokumentationspflichten“, „QM führt zu Selbstdarstellung“ eine wichtige Rolle. Gerade die Fachbereiche monieren gerne, dass die für das Qualitätsmanagement aufgewendeten Gelder bei Ihnen besser – weil unmittelbar für die Lehre – eingesetzt wären und so einen Mehrwert in Form besserer Betreuungsrelationen für die Qualität der Lehre bieten würden. Dabei werden insbesondere an Hochschulen in der Gründungsphase des Qualitätsmanagements oft der Projektcharakter und der hohe Anteil an zweckbezogenen Drittmitteln übersehen. Sie spielen vor allem in der Pilotphase des Qualitätsmanagements eine wichtige Rolle, da etwaige Ressourcenkonflikte von den Akteurinnen und Akteuren vorerst nicht als Nullsummenspiele wahrgenommen werden können (siehe Tabelle 1).

Das Ressourcenitem erhält die durchschnittlich geringste Zustimmung unter den Qualitätsmanagern und Qualitätsmanagerinnen. Davon abweichende Befunde zeigen sich für die anderen beiden genannten Items. Folglich sind sich Qualitätsmanager und Qualitätsmanagerinnen eher uneinig bei der Einschätzung, Qualitätsmanagement erzeuge einen höheren Verwaltungsaufwand bzw. begünstige Neigungen der Selbstdarstellung. Dieser Befund wird auch durch die vergleichsweise hohen Standardabweichungen gestützt, die ein weiteres Indiz für die abweichenden Positionen sind.

Tabelle 1: Aussagen zur wahrgenommenen Wirksamkeit des Qualitätsmanagements

Item	Gesamt		
	N	Mittelwert	Standardabweichung
QM entzieht anderen Bereichen wichtige Ressourcen.	303	2,03	1,16
QM führt zu stark erhöhtem Verwaltungsaufwand und Dokumentationspflichten.	316	3,55	1,45
QM führt zu Selbstdarstellung.	276	3,70	1,47
QM führt zu einem Mentalitätswandel der Lehrenden.	309	3,79	1,20
Aufwand und Nutzen stehen beim QM in einem angemessenen Verhältnis zueinander.	312	3,81	1,23
Die im QM gesetzten Ziele werden erreicht.	280	3,83	1,05
Durch QM werden neue Kommunikationsforen genutzt.	307	4,03	1,44
QM hilft der Hochschulleitung, informierte Steuerungsentscheidungen zu treffen.	289	4,14	1,41
QM bietet neuartige Informationen über die Organisation Hochschule.	306	4,22	1,34
QM trägt zur Verbesserung von Studium und Lehre bei.	319	4,59	1,03
QM trägt zur Erfüllung hochschulexterner Anforderungen bei.	308	5,10	0,99
QM erhöht die Strategiefähigkeit der Organisation Hochschule.	301	4,57	1,22

„Inwieweit treffen Ihrer Einschätzung nach die folgenden Aussagen zum QM an Ihrer Hochschule zu?“
 („trifft gar nicht zu“ = 1 bis „trifft völlig zu“ = 6)

Auch bei den intendierten Effekten gibt es eine Reihe von Items, die ein unentschlossenes Bild wiedergeben. Dazu gehören etwa die Aussagen: „QM führt zu einem Mentalitätswandel der Lehrenden“, „Aufwand und Nutzen stehen beim QM in einem angemessenen Verhältnis zueinander“ und „Die im QM gesetzten Ziele werden erreicht“. Bei allen genannten Items liegt der Mittelwert genau zwischen den Kategorien „trifft tendenziell zu“ und „trifft tendenziell nicht zu“. Etwas größere Zustimmung signalisieren die Befragten dahingehend, dass sie mit der Wahrnehmung ihrer Aufgaben neue Kommunikationsforen erschließen („Durch QM werden neue Kommunikationsforen genutzt“), eine informierte Hochschulsteuerung ermöglichen („QM hilft der Hochschulleitung, informierte Steuerungsentscheidungen zu treffen“) und das Informationsniveau erhöhen („QM bietet neuartige Informationen über die Organisation Hochschule“). Auch bei diesen Items ist die Standardabweichung vergleichsweise hoch. Eine noch größere Zustimmung – und hier auch mit deutlich geringerer Streuung – zeigt sich hinsichtlich der Aussagen, „QM trägt zur Verbesserung von Studium und Lehre bei“ und „QM trägt zur Erfüllung hochschulexterner Anforderungen bei“. Vor allem die letztgenannte Aussage erhält eine vergleichsweise hohe Zustimmung. Eine etwas geringere, aber immer noch relativ hohe Zustimmung zeigt sich für die Items „QM erhöht die Strategiefähigkeit der Organisation Hochschule“ sowie „QM trägt zur Verbesserung von Studium und Lehre bei“.

Wie bereits erwähnt, stellt sich die Frage, wie Qualitätsmanagement überhaupt wirksam werden sollte. Hierbei spielen normative Annahmen und Weltansichten eine wichtige Rolle. Um das zu erfassen, wurden die Qualitätsmanager und Qualitätsmanagerinnen in der standardisierten Befragung gebeten, jeweils zwischen vier Optionen zu wählen, die sie jeweils als Kernaufgaben ihrer Arbeit ansehen. Diese Kernaufgaben wurden vordefiniert als „Veröffentlichen“, „Berichten“, „Steuern“ und „Sanktionieren“. Den Items liegt eine hierarchische Ordnung zugrunde, wonach die Zustimmung zu bestimmten Items zumindest theoretisch die Zustimmung zu anderen Items nach sich zieht (Mehrfachantworten waren möglich). Abweichungen sind dann besonders interessant. So lässt sich vermuten, dass Personen, die der Meinung sind, Qualitätsmanagement sollte sanktionieren, sehr wahrscheinlich auch die Steuerung, Veröffentlichung und Berichtslegung als Kernaufgaben von Qualitätsmanagement ansehen. Denn ohne die drei zuvor genannten Instrumentarien ist eine Sanktionierung nicht möglich. Andererseits müssten Personen, die der Ansicht sind, dass Qualitätsmanagement maximal berichten sollte, zugleich allen anderen Items nicht zustimmen, da bereits die Veröffentlichung bestimmter Ergebnisse gegenüber Dritten einen Effekt auslösen kann, der nicht erwünscht ist. Personen, die dieses Instrumentarium ablehnen, werden vermutlich keine härteren Steuerungsmittel befürworten (wie etwa Sanktionen).

Wichtig ist auch, dass die vorgestellten Aufgaben unterschiedliche Wirkungsimplicationen haben (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Wirkungsimplicationen der Soll-Funktionen des QM

Tätigkeit	Wirkung	
	Intendiert	Nicht-intendiert
Bericht	Verbesserung von Lehre und Studium durch Information	Selbstdarstellung
Veröffentlichung	Verbesserung von Lehre und Studium durch Transparenz	Selbstdarstellung
Steuerung	Verbesserung von Lehre und Studium durch Entscheidung	Vermeidung, Renitenz, Obstruktion
Kontrolle	Verbesserung von Lehre und Studium durch Soll-Ist-Vergleiche	Vermeidung, „creaming“, „cherry picking“, „window dressing“
Sanktion	Verbesserung von Lehre und Studium durch Zwang	Widerstand

Quelle: Eigene Darstellung

Ein näherer Blick darauf, was im Aufgabenbereich des Qualitätsmanagements liegen sollte, bringt nachfolgende Ergebnisse zutage (siehe Tabelle 3). Demnach zeigt sich, dass nur eine einzige Person dem Qualitätsmanagement von Studium und Lehre eine bloße Berichtsfunktion attestiert. Darüber hinaus erwarten weitere 16 Personen

(5,8 Prozent) eine hochschulinterne Berichtsfunktion und damit verbunden auch die Aufgabe, Transparenz über bestimmte Befunde herzustellen, mit den oben genannten Implikationen. Die Mehrzahl der Befragten sieht im Qualitätsmanagement ein Steuerungsinstrument, welches Berichts- und Veröffentlichungsfunktionen impliziert (n = 111 bzw. 39,9 Prozent). Besonders bemerkenswert ist jedoch, dass nahezu ein Drittel der Befragten (n = 89 bzw. 32,0 Prozent) in Kontrolle, Steuerung, Veröffentlichung und Bericht Sollfunktionen des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre sieht und etwas mehr als ein Fünftel die Unterstützung bei der Sanktionierung als Aufgabe ansieht (n = 58 bzw. 20,9 Prozent). Zusammenfassend sollte das Qualitätsmanagement für etwas mehr als die Hälfte der Befragten kontrollieren bzw. kontrollieren und mittelbar sanktionieren können.

Tabelle 3: Implizite Wirkungszuschreibungen von QM

Aussage	n	in Prozent
Keine Angabe	3	1,1
QM sollte seine zentralen Ergebnisse berichten	1	0,4
+ QM sollte zentrale Ergebnisse hochschulweit veröffentlichen	16	5,8
+ QM sollte Grundlage für Steuerungsentscheidungen sein	111	39,9
+ QM sollte als Kontrollinstrument dienen	89	32,0
+ QM sollte bei der Sanktionierung unterstützen	58	20,9
Gesamt	278	100

„Sollte QM an Hochschulen Ihrer Meinung nach die folgenden Aufgaben erfüllen?“
Quelle: Eigene Daten; Rundungsdifferenzen können auftreten.

Daraus ergibt sich auf den ersten Blick ein scheinbarer Widerspruch zwischen den qualitativen und den quantitativen Befunden, denn in den Interviews haben die Befragten immer wieder betont, wie wichtig sanfte Methoden sind, um Selbstverpflichtung und Motivation der Lehrenden sicherzustellen. Dies passt offenbar nicht mit den Befunden aus Tabelle 3 zusammen. Gleichwohl sind die Argumentationsfiguren nicht gegenläufig: Selbstverständlich können Qualitätsmanager und Qualitätsmanagerinnen aus ihrer eigenen Erfahrungsumwelt wahrnehmen, dass Sanktionen nicht hilfreich sind. Daraus lässt sich jedoch nicht ohne weiteres ein theoretisch begründetes Argument gegen Sanktionen ableiten. Vielmehr kann das eigene Arbeitsumfeld reflektiert betrachtet werden, ohne darauf zu verzichten, eigene normative Vorstellungen von Qualitätsmanagement zu entwickeln. Insofern können die Akteurinnen und Akteure durchaus weichere Steuerungsinstrumente bevorzugen, aber gleichzeitig Sanktionierungen nicht grundsätzlich ausschließen.

6 Schlussfolgerungen

An Hochschulen sind die Effekte des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre bisher kaum systematisch und empirisch untersucht worden. Zum einen ist es sehr aufwändig, Wirkungen manifest zu messen. Zum anderen fehlen nach wie vor theoretische Zugänge, die in der Lage sind, Wirkungsvermutungen konzeptionell zu untermauern. Der vorliegende Beitrag versucht, sich diesen beiden Problemen zu nähern, in dem zunächst verschiedene theoretische Ansätze hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen für die Wirksamkeit von Qualitätsmanagement an Hochschulen diskutiert werden. Allerdings werden diese Zugänge nicht explizit getestet, sondern zum besseren Verständnis des Forschungsfelds eingeführt. Die Prinzipal-Agent-Theorie, die Logik Kollektiven Handelns, die Generalisten-Spezialisten-These sowie die Beziehung zwischen Inspektoren und Inspizierten legen allesamt nahe, dass Qualitätsmanagement an Hochschulen eigentlich kaum Wirksamkeit zeigen dürfte. Es erscheint eher als durchsetzungsschwach, da ihm nur begrenzte Mittel und Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um Wirksamkeit zu entfalten.

Die präsentierten empirischen Befunde zeigen demgegenüber zweierlei: Zum einen messen die Befragten möglichen nicht-intendierten Wirkungen (wie etwa Bürokratieaufwuchs oder Ressourcenabzug von anderen Bereichen) keine zu große Bedeutung bei. Die Zustimmungsraten zu diesen Items fallen vergleichsweise gering aus. Deutlich andere Werte zeigen sich jedoch hinsichtlich der Verbesserung der Strategiefähigkeit der Organisation sowie von Studium und Lehre. Mit deutlichem Abstand konstatieren die Befragten jedoch, dass Qualitätsmanagement eher versucht, externen Anforderungen gerecht zu werden. Dahinter steckt letztlich die Bestrebung, Legitimation zu generieren.

Die Ergebnisse werden ergänzt um eine Analyse der Frage, was Qualitätsmanagerinnen und -manager als Kernaufgabe ihrer Tätigkeit definieren. Dabei zeigt sich, dass sie ambitionierte Vorstellungen von Steuerung, Strategie und Sanktionierung haben. Demnach sehen einige Befragte gerade auch das Qualitätsmanagement in der Pflicht, wenn es darum geht Steuerungs-, Kontroll- und Sanktionsprozesse anzuregen. Inwieweit sich dies als hilfreich erweisen wird und inwieweit diese Präferenzen auch für die Zukunft stabil sind oder ob sich das Qualitätsmanagement in eine völlig neue Richtung entwickelt, wird in Folgestudien zu untersuchen sein. In jedem Falle bleibt dieser Bereich auch weiterhin durch eine hohe Dynamik gekennzeichnet, was einen entsprechenden Forschungsbedarf impliziert.

Literatur

Aagaard, Kaare; Schneider, Jesper W. (2016): Research funding and national academic performance: Examination of a Danish success story. *Science and Public Policy*, 43, 2016, 4, S. 518–531

Aagaard, Kaare; Bloch, Carter W.; Schneider, Jesper W. (2015): Impacts of performance-based research funding systems: The case of the Norwegian Publication Indicator. *Research Evaluation*, 24, 2015, 2, S. 106–117

Anderson, Gina (2008): Mapping academic resistance in the managerial university. In: *Organization* 15, 2008, 2, S. 251–270

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

Ansmann, Moritz; Brase, Alexa Kristin; Seyfried, Markus (2017): Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Anbindung. In: Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen

Bogumil, Jörg; Grohs, Stephan (2009): Von Äpfeln, Birnen und Neuer Steuerung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltung. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf (Hrsg.): *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*. Berlin, S. 139–151

Chavalarias, David (2016): What's wrong with Science? *Scientometrics*, 110, 2017, 1, S. 481–503

De Bruijn, Hans; ten Heuvelhof, Ernst; Koopmans, Marieke (2007): Law Enforcement. The game between inspectors and inspectees. Universal Publishers. Boca Raton

Döhler, Marian (2007): Die politische Steuerung der Verwaltung. Eine empirische Studie über politisch-administrative Interaktionen auf Bundesebene. Baden-Baden

Ebers, Mark; Gotsch, Wilfried (2014): Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hrsg.): *Organisationstheorien*. 7. Auflage. Stuttgart, S. 195–255

Freiling, Jörg (2001): Die Ausbreitung von Managementkonzepten als Diffusionsprozess – das Beispiel Qualitätsmanagement. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günther (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand*. Wiesbaden, S. 27–50

Gilardi, Fabrizio (2007): The Same, But Different: Central Banks, Regulatory Agencies, and the Politics of Delegation to Independent Authorities. *Comparative European Politics*, 5, 2007, 3, S. 303–327

Harvey, Lee; Green, Diana (1993): Defining Quality. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18, 1993, 1, S. 9–34

Harvey, Lee; Williams, James (2010): Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). In: *Quality in Higher Education* 16, 2010, 2, S. 81–113

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2015): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden

Jann, Werner; Wegrich, Kai (2008): Wie bürokratisch ist Deutschland? Und Warum? Generalisten und Spezialisten im Entbürokratisierungsspiel. In: *Der moderne Staat. Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, Heft 1, 2008, 1, S.49–72

Jochheim, Linda; Wannöffel, Manfred (2010): Neue Steuerung von Hochschulen: Auswirkungen auf Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Hochschulbeschäftigten. In: *WSI-Mitteilungen* 2010, 10, S. 515–522

Kaltenbrunner, Wolfgang; de Rijcke, Sarah (2017): Quantifying “Output” for Evaluation: Administrative Knowledge Politics and Changing Epistemic Cultures in Dutch Law Faculties, *Science and Public Policy*, 44, 2017, 2, S. 284–293

Kaufmann, Benedict (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. Bonn

Kelle, Udo (2006): Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. In: *Qualitative research in psychology*, 3, 2006, 4, S. 293–311.

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

Kloke, Katharina (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professions-theoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden

Kloke, Katharina; Krücken, Georg (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: *Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation*. Heidelberg, S. 311–324

Kühl, Stefan (2001): Paradoxe Effekte und ungewollte Nebenfolgen des Qualitätsmanagements. In: *Wächter, Hartmut; Vedder, Günther (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand*. Wiesbaden, S. 75–114

Leiber, Theodor (2014): Evaluation of the Success or Failure of Quality Assurance in Higher Education Institutions: Methodology and Design. In: *Journal of the European Higher Education Area*, 2014, 2, S. 39–74

Leiber, Theodor (2012): Impact Analysis of External Quality Assurance of Higher Education Institutions. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 2012, 1, S. 2–8

Lucas, Lisa (2014): Academic Resistance to Quality Assurance Processes in Higher Education in the UK. In: *Policy and Society* 33, 2014, 3, S. 215–224

Mittag, Sandra; Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter (2012): Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium an Hochschulen – Ergebnisse einer

Meta-Evaluation an der ETH Zürich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, 2012, 3, S. 8–31

Moldaschl, Manfred (2001): Qualität als Spielfeld und Arena: Das mikropolitische Verständnis von Qualitätsmanagement – und seine Grenzen. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günther (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand. Wiesbaden, S. 115–138

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.

Nickel, Sigrun (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30, 2008, 1, S. 16–39

Nickel, Sigrun (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen: Konzepte – Instrumente – Umsetzung. CHE Arbeitspapier 94. Gütersloh

Olson, Mancur (2002): The Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups. Cambridge, Mass.

Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 21–31

Pohlenz, Philipp (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Neues Handbuch Hochschullehre 68, 2014, A1.9, S. 7–26

Pohlenz, Philipp (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld

Pohlenz, Philipp; Seyfried, Markus (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? In: Die Hochschule, 2014, 2, S. 144–216

Reith, Florian; Seyfried, Markus (2017): Agency Probleme im QM von Hochschulen. (im Erscheinen)

Riese, Karina (2008): Kriterien zur Ressourcensteuerung an Hochschulen. Wiesbaden

Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2003, 2, S. 233–256

Rindermann, Heiner (1996): Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10, 1996, 3/4, S. 129–145

Schimank, Uwe (2015): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In: von Groddeck, Victoria; Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Formalität und Informalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 277–296

Scott, Colin (2003): Speaking Softly Without Big Sticks: Meta-Regulation and Public Sector Audit. *Law & Policy*, 25, 2003, 3, S. 203–219

Scott, R. W. (1968): Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen. In: Mayntz, Renate (Hrsg.): *Bürokratische Organisation*. Köln, S. 201–216

Stensaker, Bjørn (2007): Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. In: Westerheijden, Don F.; Stensaker, Bjørn; Rosa, Maria Joao (Hrsg.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht, S. 99–118

Stock, Manfred (2004): Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. In: *Die Hochschule*, 2004, 1, S. 30–48

Walgenbach, Peter; Beck, Nikolaus (2000): Von staatlicher Qualitätskontrolle über Qualitätssicherungssysteme hin zum Total Quality Management – Die Institutionalisierung eines neuen Managementkonzepts. In: *Soziale Welt* 51, 2000, 3, S. 325–353

Welsh, John F.; Dey, Sukhen (2002): Quality measurement and quality assurance in higher education. In: *Quality Assurance in Education* 10, 2002, 1, S. 17–25

Manuskript eingereicht: 11.11.2016
Manuskript angenommen: 06.07.2017

Anschriften der Autoren:

Dr. Markus Seyfried
Universität Potsdam
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Politik und Regieren in Deutschland und Europa
August-Bebel-Str. 89
D-14482 Potsdam
E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Philipp Pohlenz
Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre
Otto-von-Guericke-Universität
Fakultät für Humanwissenschaften
Universitätsgebäude 40, Raum 360
Zschokkestr. 32
D-39104 Magdeburg
E-Mail: philipp.pohlenz@ovgu.de

Markus Seyfried ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politik und Regieren in Deutschland und Europa an der Universität Potsdam. Er hat Politikwissenschaften studiert und forscht über Qualitätsmanagement, Evaluation, Rechenschaftspflicht und Steuerung im Bildungsbereich.

Philipp Pohlenz ist Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er hat Soziologie an den Universitäten Hamburg und Potsdam studiert und dort im Bereich der Hochschulforschung promoviert (2008). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Qualitätsmanagement in Studium und Lehre, Studierendenforschung und Evaluationsforschung.

Die Third Mission von Hochschulen als lösbares Steuerungsproblem. Gründe für eine bessere Kommunikation und Ansätze zu ihrer Entwicklung

Justus Henke, Sarah Schmid

Mit ‚Third Mission‘ wird meist ein Tätigkeitsbereich von Hochschulen bezeichnet, der im Kontext von Lehre und Forschung entsteht, aber durch Interaktionen mit nicht-akademischen Akteuren gekennzeichnet ist. Im vorliegenden Beitrag wird die Third Mission charakterisiert und erklärt, warum ihre staatliche oder innerhochschulische Steuerung noch mehr Schwierigkeiten bereitet als die Steuerung grundständiger Aufgaben. Als Lösung wird die indirekte Steuerung dieses Tätigkeitsbereiches durch ganzheitliche Außenkommunikation vorgeschlagen. Für deren Umsetzung können die Hochschulen zum einen auf bereits vorhandene Datenbestände zurückgreifen, zum anderen sieht das Konzept den Aufbau eines modularen und damit flexibel gestaltbaren Kommunikationsformats vor. Bereits durch geringe Mitwirkung des wissenschaftlichen Personals könnten Umfang und Aktualität der Berichterstattung beträchtlich erhöht werden. Hochschulen setzen durch die Kommunikation ihrer Third Mission nicht nur neue Impulse für Aktivitäten, sie generieren auch Anerkennung für Engagement innerhalb der Hochschule.

1 Einleitung

Man muss nicht lange suchen um festzustellen, dass Hochschulen heute weit mehr tun, als Studierende und wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden sowie Forschungsleistungen für die jeweilige Scientific Community zu erbringen. Ein Blick auf eine beliebige Hochschulwebseite rückt vielfältigste Aktivitäten ins Licht, wie z.B. beruflich orientierte Weiterbildungsangebote, anwendungsnahe Forschungs Kooperationen mit Unternehmen oder Bildungsveranstaltungen für eine breitere Öffentlichkeit. Die Hochschulen – Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) – stehen mehr denn je in einem produktiven Austausch mit Akteuren aus Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Dies geschieht in Form vielfältiger Aktivitäten, an denen Studierende und/oder Personal der Hochschule beteiligt sind. Diese Aktivitäten lassen sich weder der Forschung noch der Lehre zuordnen und werden als dritte Aufgabe von Hochschulen beschrieben.

Diese dritte Aufgabe – meist auch Third Mission genannt – wird zunehmend bedeutsam in den Profilierungsstrategien der Hochschulen. Allerdings lassen sich bislang

keine gemeinsamen Entwicklungsmerkmale erkennen. Zum einen herrscht eine begriffliche Unordnung, was unter Third Mission¹ zu verstehen ist, zum anderen heben Steuerungsansätze² fast immer auf Teilbereiche wie beispielsweise Technologietransfer oder Weiterbildung ab, ohne diese in einen Zusammenhang zu setzen.³ Eine übergreifende Steuerungsperspektive mag zwar zunächst wie eine Kumulierung der jeweiligen Steuerungsproblematiken anmuten, birgt aber strategische Optionen – mindestens auf Organisationsebene, potenziell aber auch für die Wissenschaftspolitik.

Im vorliegenden Beitrag wird daher im ersten Schritt eine begriffliche Eingrenzung der Third Mission vorgenommen, dann werden Probleme bei deren Steuerung skizziert und drittens wird ein Steuerungsansatz präsentiert, der vorhandene Schwierigkeiten überwinden zu helfen vermag. Die im folgenden dargestellten Ergebnisse wurden seit 2013 in dem Projekt „BeMission – Die Third Mission in der Leistungsbewertung von Hochschulen“ (BMBF-Förderprogramm „Leistungsbewertung in der Wissenschaft“) erarbeitet. Empirische Bausteine des Projekts waren

- Onlinerecherchen und Dokumentenauswertungen,
- eine schriftliche Online-Befragung der Pressestellen von westdeutschen Hochschulen (Beantwortungen aus 33 Hochschulen, Rücklauf 20 Prozent),⁴
- 27 offene Leitfadeninterviews mit 30 Angehörigen von vier Fallstudienhochschulen (je zwei Universitäten und HAWs; die Befragten waren Professuren und Lehrpersonal, Personal aus Leitungsebene bzw. -stäben, Einrichtungen und Pressestelle, Studierendenvertretungen),⁵
- zwei Validierungsworkshops an zwei Fallstudienhochschulen (eine Hochschule für angewandte Wissenschaften, eine Universität; Teilnehmende jeweils: Rektorat, Leitungsstab, Pressestelle, Rechenzentrum und weitere Bereiche).

¹In unseren Befragungen von Hochschulakteuren wurden sehr unterschiedliche Deutungen festgestellt: sei es auf Technologietransfer abhebend oder auf gesellschaftliches Engagement und – seltener – unter Einbeziehung des Bereichs der Weiterbildung.

²Sofern hier von Steuerung die Rede ist, ist sie stets aus dem Blickwinkel der Governance-Perspektive zu verstehen, d.h. nicht als mechanische Intervention, sondern als Strukturen und Prozesse der Handlungskoordination zwischen Akteuren (*Scharpf 2000*).

³Erkennbar wird dies unter anderem daraus, dass diese Teilbereiche sehr unterschiedlich in Zielvereinbarungen des Landes oder der Leistungsorientierten Mittelvergabe formalisiert und mit konkreten finanziellen Anreizen unterlegt sind.

⁴Der Ausschluss der ostdeutschen Hochschulen war forschungspragmatisch bedingt: In den vergangenen Jahren hat HoF regelmäßig an den ostdeutschen Hochschulen Erhebungen durchgeführt; es erschien deshalb angebracht, eine Entlastung dieser Hochschulen zu erwägen. Letztlich zielte die Befragung nicht darauf ab, ein geografisch umfassendes Bild der Berichtsstrukturen in Deutschland zu erstellen, sondern relevante Muster der Berichterstattung der Hochschulen zu identifizieren.

⁵In der Auswahl der Fallstudienhochschulen sollten Universitäten und Fachhochschulen gleichmäßig vertreten sein. Ebenso wurde darauf geachtet, dass von der Fächerstruktur her technisch dominierte und fachlich breiter aufgestellte Hochschulen in gleicher Anzahl, also jeweils zweimal, vertreten sind. Zudem wurde Wert auf ein erkennbares Interesse der Hochschulleitung an dem Thema Third Mission gelegt. Dabei konnte zusätzlich geographisch ein Mix aus ost- und westdeutschen, großen und kleineren Hochschulen sowie großen und mittelgroßen Sitzstädten erreicht werden. Je Hochschule fanden zwischen fünf und acht Interviews statt.

Den Untersuchungsbereich des Projekts bildeten vorrangig die vier Fallstudienhochschulen; die Ergebnisse werden hier aber im Blick auf ihre übergreifende Geltung ausgewertet und präsentiert.⁶

2 Skizzierung der Third Mission von Hochschulen

2.1 Charakterisierung

Bevor das Steuerungsproblem näher erläutert werden kann, lohnt es sich, zunächst einen Blick auf den hier interessierenden Steuerungsgegenstand zu werfen, da einige Ambivalenzen und Unschärfen zu berücksichtigen sind. Der Begriff ‚Third Mission‘ bzw. ‚Dritte Aufgabe‘ wirkt zunächst etwas unelegant und lässt viel Deutungsspielraum. Alternative Versuche, die Interaktionen der Hochschule mit der Gesellschaft begrifflich zu fassen, wie „gesellschaftlich relevante Aktivitäten“, „engagierte Hochschule“ oder „Mission Gesellschaft“ leiden unter dem Nachteil, dass sie kein präzises Unterscheidungsmerkmal zu den herkömmlichen Aufgaben der Hochschulen enthalten – denn auch Lehre und Forschung lassen sich der gesellschaftliche Bezug und das Engagement kaum absprechen. Abgrenzungsprobleme berühren zum einen die Frage, was noch Lehre oder Forschung im herkömmlichen Sinne ist und was bereits Third Mission. Zum anderen muss spezifiziert werden, welche Aktivitäten noch zur Leistungsspezifik der Hochschulen zählen und nicht durch eine beliebige andere Organisation ersetzt werden könnten. Die Third Mission der Hochschulen muss auch an hochschulspezifische Ressourcen gebunden sein. Zudem müssen Aktivitäten abgegrenzt werden, die dem bloßen Organisationserhalt dienen und Anwesenheitseffekte, die bereits dadurch entstehen, dass die Hochschule vorhanden ist. Der Begriff Third Mission eignet sich insofern gut, da er zumindest ahnen lässt, was damit gemeint ist. Denn einem dritten hochschulischen Aufgabenbereich neben Forschung und Lehre kann unterstellt werden, dass er an hochschulspezifische Ressourcen gekoppelt ist, dass er gezielt wahrgenommen wird und dass er eben mehr als Lehre oder Forschung ist.

Explizit oder implizit ist das, was mit Third Mission gemeint sein kann, in verschiedener Weise konzeptualisiert worden. Unterscheiden lassen sich zweierlei Gruppen von Konzepten:

- zum einen solche, die primär die traditionellen Hochschulfunktionen Lehre und Forschung im Blick haben, diese aber in einen weiter reichenden Horizont einordnen, d. h. ihnen einen erweiterten Handlungsradius zuweisen, und dabei Third-Mission-

⁶Auf Basis des so gewonnenen empirischen Materials wurde nach der hier dokumentierten Tagung eine Handreichung für Hochschulpraktiker publiziert (*Henke/Pasternack/Schmid 2016*). Dort sind die Aspekte der Systematisierung und Kommunikation der Third Mission auch ausführlicher entfaltet, als dies hier geschehen kann.

Elemente integrieren (z. B. Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2, Transformative Wissenschaft),⁷

- zum anderen solche Konzepte, die neue Hochschulaufgaben formulieren, welche sowohl an die traditionellen Hochschulfunktionen anschließen als auch diese in Richtung gesellschaftsrelevanten Engagements überschreiten und somit im Kernbereich der Third Mission operieren (etwa Engaged University, Regionale Innovationssysteme, Transdisziplinarität im Sinne der Verbindung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen, Nachhaltige Hochschule).⁸

Eine andere Unterscheidung dieser Konzepte ist danach möglich, ob sie primär ökonomische Aspekte thematisieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2, Regionale Innovationssysteme) oder sich vorrangig nichtökonomischen Wirkungsaspekten der Hochschulen widmen (Engaged University, Transdisziplinarität, Nachhaltige Hochschule, Transformative Wissenschaft).

Die erwähnten Unterscheidungen zeigen die konzeptionelle Vielfalt, mit der Third Mission oder einzelne Teilbereiche charakterisiert werden. Der vorliegende Beitrag wählt einen praxisorientierten Ansatz, in dem angenommen wird, dass die Third Mission die Kernaufgaben der Hochschulen ergänzt. Die große Vielfalt an Hochschulaktivitäten soll dabei möglichst umfänglich eingeschlossen werden, gleichzeitig aber auch hinreichend genau ausschließen, was nicht mehr Third Mission ist. Demnach lässt sich die Third Mission der Hochschulen folgendermaßen definieren:

Die Third Mission beschreibt solche Aktivitäten einer Hochschule, die außerhochschulische Entwicklungsinteressen unterstützen, dabei aber nicht oder nicht allein Lehre bzw. Forschung sind, allerdings einen Bezug zu Lehre oder Forschung aufweisen. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Interaktionen mit Akteuren außerhalb der akademischen Sphäre darstellen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei auch Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.⁹

Konkretisiert man nun anhand dieser Definitionen die Teilbereiche der Third Mission, können drei Aufgabenbereiche differenziert werden. Zwei davon werden regelmäßig zuerst genannt, wenn Hochschulen ihr Engagement jenseits klassischer Aufgaben

⁷vgl. u. a. *Etzkowitz (1983); Clark (1998); Leydesdorff/Etzkowitz (1996); Gibbons et al. (1994); Schneidewind/Singer-Brodowski (2014)*.

⁸vgl. u. a. *Heidenreich (2005); Berthold/Meyer-Guckel/Rohe (2010); Schneidewind (2009)*.

⁹Eine ausführliche Herleitung der Definition der Third Mission findet sich in *Henke/Pasternack/Schmid (2015)*.

beschreiben sollen: Weiterbildung sowie Forschungstransfer. Etwas breiter gefasst könnte man bei letzterem auch von Forschungs- und Wissenstransfer sprechen.¹⁰ Diese beiden Bereiche sind auch dadurch herausgehoben, dass in den letzten Jahren nahezu jede Hochschule eine für Weiterbildung zuständige Organisationseinheit sowie eine Transferstelle oder vergleichbare Einrichtung aufgebaut hat. Damit handelt es sich zugleich um die einzigen hier interessierenden Bereiche, für die bereits konsolidierte Erfahrungen mit hochschulorganisatorisch verstetigten Aktivitäten vorliegen. Daneben gibt es weitere Hochschulaktivitäten, die nicht unmittelbar der Lehre oder Forschung zugerechnet werden können. Diese sind zwar heterogen, können aber zu einem dritten Teilbereich der Third Mission – gesellschaftliches Engagement – zusammengefasst werden, da dies ein gemeinsames Merkmal dieser Aktivitäten darstellt. Insofern werden hier drei Aufgabenbereiche der Third Mission unterschieden: Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement.¹¹

2.2 Sichtbarkeit

Neben der konzeptionellen Frage, was Third Mission ist, stellt sich die ganz praktische Herausforderung für Hochschulen, festzustellen, was *ihre* Third Mission ist und wie diese Aktivitäten zuverlässig identifiziert werden können. Die Herausforderung, zu formulieren, welche hochschulischen Aktivitäten zur Third Mission zählen und welche nicht, wird vor allem durch drei Rahmenbedingungen geprägt: (1) Viele Aktivitäten der Third Mission sind nahezu unsichtbar für nicht direkt involvierte Parteien. (2) Viele Aktivitäten lassen sich nur schwer in Zahlen messen und bewerten. (3) Viele Aktivitäten entstehen aus ganz spezifischen Kontextsituationen der einzelnen Hochschulen.

(1) *Unsichtbarkeit von Third-Mission-Aktivitäten:* Viele Third-Mission-Aktivitäten werden nicht als solche wahrgenommen. Dies liegt einerseits an dem uneinheitlichen Verständnis von Third Mission. Andererseits können Probleme, die Third-Mission-Aktivitäten wahrzunehmen, auch in folgenden Ursachen begründet sein (vgl. *E3M 2011, S. 16; Mora/Detmer/Vieira 2010, S. 169*): Angemessene Informationssysteme fehlen, um Third-Mission-Aktivitäten systematisch zu erfassen. Mit vielen einschlägigen Aktivitäten geht kein unmittelbarer monetärer Gewinn einher, weshalb das Interesse an diesen eingeschränkt ist. Third-Mission-Aktivitäten beruhen oft auf informellen Verbindungen und sind daher schwer zu verfolgen. Häufig bleiben sie in der Hochschule unsichtbar, wenn nicht die Akteure direkt darauf angesprochen werden. Zudem kann eine Art kultureller Skeptizismus innerhalb der akademischen

¹⁰ Dadurch wären ähnliche Aktivitäten, der Wissensentwicklung und -vermittlung, die weniger auf die Forschungs- als auf die Bildungsfunktion abheben, mit abgedeckt, beispielsweise Beratungs- und Coachingangebote oder die Vermittlung von Absolventinnen und Absolventen.

¹¹ Diese Einteilung deckt sich mit der des bisher größten europäischen Forschungsprojekts „E3M – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission“ (*E3M 2011, S. 9 f.*).

Gemeinschaft, beispielsweise die Ablehnung von Kooperationen mit Unternehmen oder die Geringschätzung regionsbezogener Aktivitäten, dazu führen, dass die aktive Kommunikation von Third-Mission-Aktivitäten vermieden wird.

(2) *Datenbestände und Messbarkeit*: Um Third-Mission-Aktivitäten systematisch erfassen und bewerten zu können, sind zum einen Datenbestände notwendig, welche nicht in ausreichendem Umfang verfügbar sind. Zum anderen ist es für viele Third-Mission-Aktivitäten gar nicht möglich, Daten zu sammeln, die einen eindeutigen Rückschluss auf die Aktivität zulassen (*E3M 2011, S. 16*). Für bestimmte Größen gibt es keine quantitativen Kennziffern, etwa für *tacit knowledge* (persönengebundenes Wissen) oder die Vermittlung von kultureller Kompetenz. Etwaige Lerneffekte könnten zwar in mehreren Messreihen analysiert werden. Jedoch wäre der dafür zu treibende Aufwand unrealisierbar hoch, da der jeweilige Messgegenstand zu viele Ziele, Faktoren und gewichtungsbedürftige Messdimensionen beinhaltet. Durch den Umstand, dass für viele Aktivitäten keine quantitativen Kennziffern verfügbar sind, entsteht ein Ungleichgewicht in der Wahrnehmung und Dokumentation von Aktivitäten: Es werden vorrangig quantifizierbare Aktivitäten betrachtet, für die Informationen verfügbar sind (*ebd.*). Daher finden sich gut messbare Aktivitäten häufiger wahrgenommen, z. B. die Ausgründung von Unternehmen. Eine so abgebildete Priorisierung entspricht jedoch nicht zwingend der Bedeutung dieser Aktivitäten für die Hochschulen.

(3) *Kontext und Ziele der Third Mission*: Die hauptsächliche Einschränkung, zwischen Hochschulen vergleichbare Daten für Third-Mission-Aktivitäten zu identifizieren und zu sammeln, liegt jedoch an der Abhängigkeit von Kontextfaktoren und den organisationsindividuellen Zielsetzungen von Hochschulen. Nicht jede Hochschule verfolgt dieselben Ziele und Prioritäten und hat dieselben Möglichkeiten, Third-Mission-Aktivitäten zu verwirklichen (*Mora/Detmer/Vieira 2010, S. 170; E3M 2011, S. 18*). Aufgrund der Diversität der Kontexte gibt es keinen universellen Ansatz, wie die Third Mission am besten verwirklicht werden kann. Zudem bestimmen gesamtstaatliche, regionale und institutionelle Gegebenheiten die Kultur und das Bedürfnis nach der Entwicklung von Third-Mission-Aktivitäten. Darüber hinaus variieren die einschlägigen Möglichkeiten und Schwerpunkte auch je nach Hochschularten und Fachbereichen.

3 Steuerung der Third Mission als Problemstellung

3.1 Steuerung auf der Makroebene

Eine Besonderheit der Third Mission ist im Kontext von Steuerungsüberlegungen bedeutsam: die Aktivitäten werden von den Hochschulen bzw. deren Akteuren weitgehend freiwillig durchgeführt. Zwar schreiben alle Bundesländer in den Zielvereinba-

rungen Hochschulen bestimmte Entwicklungen bei Third-Mission-Themen vor, vorrangig in Bezug auf Forschungstransfer, aber nur in einem Teil der Bundesländer ist dies auch an finanzielle Anreize gekoppelt (*König et al. 2012, S. 93*). Ein grundsätzliches Problem der Zielvereinbarungen stellt aber dar, dass deren Nicht-Erfüllung von der Politik meist nicht sanktioniert oder gratifiziert wird. Stattdessen werden sie mitunter hochschulintern von den Hochschulleitungen als willkommenes Druckmittel gegenüber veränderungsunwilligen Professorinnen und Professoren genutzt, um bestimmte Ziele durchzusetzen (*Pasternack 2014, S. 111 f.*). In der leistungsorientierten Mittelvergabe spielen Third-Mission-Themen, wenn überhaupt, eine indirekte Rolle, beispielsweise durch eingeworbene Drittmittel oder angemeldete Patente. Der Vielfalt der Third Mission werden solche kennzahlenbasierten Verfahren zur Leistungsbewertung freilich nicht gerecht und verschärfen im Gegenteil den Druck, Anstrengungen vor allem in den Kernaufgaben Lehre und Forschung zu verstärken. Bundes- bzw. landesweite Förderprogramme könnten hingegen wirksame Instrumente sein, da sie additiv und nicht konkurrierend Ressourcen freisetzen. Allerdings sind bislang thematisch breiter angelegte Programme, die einen strukturellen Ausbau der Third Mission ermöglichen, noch selten. Eine Ausnahme ist die neue Förderinitiative „Innovative Hochschule“, im Rahmen derer ab 2018 Transfer und Innovation vor allem kleinerer und mittelgroßer Hochschulen gestärkt werden sollen (*BMBF 2016*).

Dabei könnten nach Ansicht von *Berthold/Meyer-Guckel/Rohe (2010, S. 11)* gesetzliche Rahmenbedingungen durchaus in Verbindung mit Gratifikationen das gesellschaftliche Engagement von Hochschulen lenken. Solche gesetzlichen Rahmenbedingungen für Engagement liegen derzeit nicht vor, und Zielvereinbarungen mit spürbaren finanziellen Anreizen oder Sanktionen haben die Wissenschaftsministerien noch nicht eingeführt. In der Konsequenz tun die Hochschulen das, was sie ohnehin schon tun: motivierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler engagieren sich freiwillig entsprechend verfügbarer Zeit und Mittel. Eine Steuerung auf politischer, d. h. Makro-Ebene, findet lediglich in Ansätzen statt und muss zudem schwerwiegende Zielkonflikte im Hinblick auf die Kernmissionen der Hochschulen in Kauf nehmen.

3.2 Steuerung auf Mesoebene

Die Hochschulen selbst, so ließe sich argumentieren, sollten unabhängig von staatlicher Steuerung aus Eigeninteresse an der Entwicklung der Third Mission aktiv mitwirken. Bislang bleiben bereits erbrachte Leistungen für die Gesellschaft oftmals kaum sichtbar und unterhalb ihres Wirkungspotenzials. Dabei können diese Aktivitäten zusätzliche Legitimität in ihrem Umfeld erzeugen, was wiederum die organisationale Stabilität erhöhen kann und damit für Hochschulen mit nicht ausgelasteten Studiengängen oder solchen mit hohen Abbrecherquoten relevant werden kann. Zudem ließe sich Third-Mission-Wirksamkeit auch als Argument in Finanzierungsdiskussionen einführen.

Aktive Steuerungsbemühungen seitens des Hochschulmanagements, d. h. der Mesoebene, mündeten in der Vergangenheit häufig in nach außen gut sichtbaren Formalstrukturen, die die eigene Handlungsfähigkeit demonstrieren sollten, jedoch die internen Aktivitätsstrukturen kaum wirksam änderten (vgl. grundlegend dazu *Meyer/Rowan 1977; Krücken 2004*). Als Beispiel können hier die flächendeckend etablierten Transferstellen herangezogen werden, die letzten Endes gegenüber den gut vernetzten Professuren meist wenig effektiv darin sind, Unternehmenskontakte und Kooperationen herzustellen (*Rosner 2006; Meier/Krücken 2011*). Neben Strukturen kann auf Prozesse Einfluss genommen werden. Beispielsweise könnte die Schaffung von Freiräumen wirksam Impulse auf individueller Ebene freisetzen: Durch eine Entlastung von anderen Pflichten oder der Anerkennung von Tätigkeiten als Arbeitszeit könnten beispielsweise Engagement-Tätigkeiten von Professuren gefördert werden, indem für diese mehr Zeit und Gestaltungsfreiheit zur Verfügung stehen. Dies ist jedoch nur durch Zugabe materieller Ressourcen realisierbar. Ein alternativer Ansatz zur direkten Steuerung wäre, indirekt auf immaterieller Ebene Anerkennung und Wertschätzung des Engagements zu generieren. Bedenkt man, dass aufgrund der Freiwilligkeit Third Mission in hohem Maße von Motivation, verfügbarer Zeit sowie persönlichen Netzwerken abhängig ist, stellt die Anerkennung der Aktivitäten durch Lob, aktive Kommunikation und/oder die Förderung einer Anerkennungskultur ein potenziell wirksames indirektes Steuerungsverfahren dar.

4 Kommunikation als Steuerungsansatz

4.1 Vorteile einer besseren Kommunikation

Eine wirksame Governance der Third Mission kann durch deren aktivere Kommunikation nach außen gelingen: Nach außen werden gute hochschulische Aktivitäten präsentiert, mit denen auch bestimmte Zielgruppen beworben werden. Durch die Wertschätzung der Aktivitäten, die in der Präsentation nach außen enthalten ist, können sich rückwirkend nach innen Anerkennung und Wertschätzung für das Engagement der Hochschulangehörigen entwickeln, was wiederum zusätzlich motivierend wirkt. Auf diese Weise werden mögliche Fehlanreize, z. B. das Abschöpfen von Fördermitteln ohne ausgeprägtes Interesse am Thema – etwa als ‚Beutegemeinschaften‘, wie in *Klein/Kraatz/Hornbostel (2012)* untersucht –, vermieden und die Themensetzung bleibt bei den Aktiven.

Allerdings schafft auch dieser Ansatz neue Probleme. Die bereits erwähnte Unsichtbarkeit vieler Aktivitäten produziert Hindernisse für die Erfassung zentraler Informationen, die für eine umfassende Kommunikation notwendig wären. Zudem erschweren die vielfältig ausgeprägten Formen der Third Mission an den auch sonst sehr unterschiedlichen Hochschulen eine hochschulübergreifende Form der Kommunikation. Erfahrungen aus der Hochschulpraxis zeigen, dass es unrealistisch ist, anzunehmen,

dass Hochschulen über vergleichbare Prozesse und Bandbreiten der Informationsaufbereitung verfügen. Als Lösung dieser Kommunikationsprobleme wird ein flexibles Berichtsformat vorgeschlagen, das – im Unterschied zu anderen – nicht zusätzlich bürokratisierend wirkt:

- Es nutzt zum ersten die Informationen und Daten, die ohnehin bereits bestehen und aufbereitet werden.
- Zum zweiten lässt es sich modular aufbauen, d. h., es muss nicht gleich vollständig sein, sondern kann schrittweise aufgebaut werden.
- Und drittens werden Techniken vorgeschlagen, die eine teilautomatisierte Identifizierung und Datenaufbereitung für die Third-Mission-Berichterstattung ermöglichen.

Der Nutzen einer besseren Kommunikation der Third Mission zeigt sich in verschiedenen Aspekten:

- Die kontinuierliche Dokumentation durchbricht die Unsichtbarkeit vieler Aktivitäten und ermöglicht deren systematische Einordnung ins Hochschulprofil.
- Die Berichterstattung schafft Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung der Third Mission, indem sie die Leistungsfähigkeit der Hochschule in bislang wenig kommunizierten Handlungsfeldern zeigt und damit Impulse für neue Kooperationen setzt. Eine vorbildliche Third-Mission-Berichterstattung kann in dieser Hinsicht die Attraktivität der Hochschule verbessern (*Albrecht 2006, S. 7*).
- Die Aktiven werden als Personen hinter den Aktivitäten besser sichtbar, was auch deren Ansprechbarkeit erhöht. Zugleich kann dadurch der Aufwand entscheidend reduziert werden, der entsteht, wenn Anfragen nicht direkt beim richtigen Ansprechpartner landen und erst vermittelt werden müssen.
- Eine gemeinsame Berichterstattung hilft bei der Festlegung allgemeiner Bewertungsdimensionen, auf deren Grundlage Bewertungen spezifischer Aktivitäten ermöglicht werden. Da die Bilanzierung der Third Mission deren Weiterentwicklung fördern sollte, werden hier strikt positive Klassifizierungen vorgeschlagen.
- Gleichzeitig ist die Berichterstattung, nach innen gerichtet, ein Medium, um die Hochschulangehörigen durch Anerkennung des persönlichen Engagements zu motivieren. Zudem wird ein Bewusstsein innerhalb des Hochschulpersonals darüber geschaffen, welche Leistungen und Aktivitäten im Third-Mission-Bereich bereits stattfinden.

4.2 Third Mission bilanzieren

Bilanzieren heißt dokumentieren, sichtbarmachen und bewerten. In diesem Sinne soll eine Third-Mission-Bilanz eine Berichterstattung nicht nur über den Stand der Aktivitäten sein, sondern auch die Leistungsfähigkeit und das Profil der Hochschule in Bezug auf ihre Third Mission demonstrieren.

Sobald von Ausweitung, Ergänzung oder Verfeinerung der Berichterstattung die Rede ist, kann man davon ausgehen, dass dies bei denjenigen, über deren Tätigkeit berichtet werden soll, zuallererst Abwehrreflexe auslöst, denn letztlich müssen die verantwortlichen Personen die Informationen bereitstellen. Angesichts ohnehin knapper Zeitressourcen stellt sich daher die Frage, wie die Organisation der Berichterstattung so zu gestalten ist, dass der Aufwand dafür möglichst gering gehalten und gleichzeitig Verständnis für geringfügige Mehrleistungen bei der Dokumentation von Third-Mission-Leistungen bei den Auskunftgebern geweckt werden kann.

Dafür muss man sich zunächst vor Augen halten, dass man nicht am Punkt Null beginnt. Für viele Aktivitäten stehen bereits in größerem Umfang Informationen aus verschiedenen Berichtsformaten (Hochschuljournal, Internet, Jahrbücher, Projektberichte, Broschüren etc.) zur Verfügung und bedürfen damit keiner weiteren oder zusätzlichen Erhebung mehr. Würde man bereits nachnutzbare Informationen an einer zentralen Koordinierungsstelle sammeln und ggf. aufbereiten, bräuchten Third-Mission-Akteure nur komplementäre Informationen zu liefern. Für den Fall, dass ein integriertes Campus-Management-System eingeführt werden soll, könnte sich der Aufwand der Beteiligten für die Berichterstattung insgesamt sogar reduzieren.

Hochschulen verfügen über eigene Routinen und Schwerpunkte bei der Informationsaufbereitung. Diese variieren zudem auch innerhalb der Hochschulen für die häufig freiwilligen Third-Mission-Aktivitäten der Hochschulangehörigen. Aus zahlreichen Interviews in Hochschulen wurde deutlich, dass detaillierte Daten dazu eher zufällig, mindestens jedoch nicht systematisch erhoben werden. Eine Bilanzierung muss folglich einen produktiven Umgang mit ungleichen Datenbeständen sowohl zwischen den Aktivitäten als auch zwischen den Hochschulen insgesamt finden. Unser Lösungsansatz ist daher die Modularisierung der Inhalte der Bilanz.

Das Grundprinzip bei der Modularisierung ist: Auch bei sehr diversifizierten Zuständigkeiten und dezentralem Datenmanagement muss die Bilanzierung der Third Mission nicht bei einer thematisch strukturierten Darstellung der Aktivitäten halt machen. Vielmehr kann die Berichterstattung – z. B., nachdem erste Erfahrungen gesammelt wurden – schrittweise ausgebaut werden. Der Fortschritt des Ausbaus richtet sich nach dem Aufwand, der für die Aufbereitung der Informationen investiert werden

kann, und lässt sich im Zuge kontinuierlicher Prozessoptimierungen der Hochschulverwaltung einplanen.

Die Modularisierung der Datengrundlagen einer Third-Mission-Bilanz erlaubt es den Hochschulen, eigene Schwerpunkte zu setzen und den Aufwand der Erstellung der Bilanz gering zu halten. Nur eines sollte die Modularisierung nicht bewirken: dass man sich ausschließlich auf einen Teilbereich der Third Mission beschränkt und der Versuchung nachgibt, nur besonders gelungene Aktivitäten zu dokumentieren. In diesem Sinne kann die Third-Mission-Bilanz die einschlägigen Aktivitäten in vier verschiedenen Modulen abbilden.

1. *Eckdaten* der Third-Mission-Aktivität, eingeordnet entsprechend der Systematisierung; darunter insbesondere Kurzbeschreibungen, Kontaktdaten und Schlagwörter,
2. ergänzende Bereitstellung von Wissensressourcen durch Verweise auf verfügbare *Dokumente*, z. B. Internetlinks, Berichte, Materialien und Publikationen,
3. Zusammenstellung aussagekräftiger *Kennzahlen*, *Indikatoren* sowie Evaluationsergebnisse, um quantitative Bewertungen zu ermöglichen,
4. Beschreibung der *Erfolge*, z. B. Zielerreichungen, Selbsteinschätzungen sowie langfristiger Wirkungen und Erfolge, auch im Sinne einer qualitativen Bewertung. Dabei können auch anekdotische Erfolgsgeschichten sowie Bildmaterial zum Einsatz kommen.

Abbildung 1: Die vier Module einer Aktivität in der Third-Mission-Bilanz

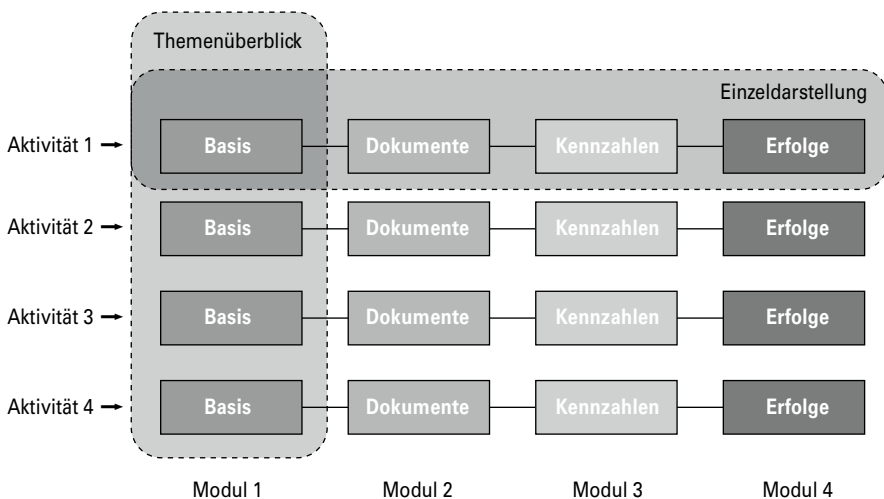


Liegen nun solche Daten strukturiert vor, ergeben sich für eine Bilanzierung des Third-Mission-Geschehens an der Hochschule vielseitige Möglichkeiten, durch Aggregation der Informationen zielgruppenadäquate Aufbereitungen anzubieten. So wäre zunächst die Einzeldarstellung jeder einzelnen Aktivität mit den Daten zu den verfüg-

baren Modulen zu nennen. Ferner dürften aber insbesondere Überblicksdarstellungen besonders großen Nutzen für die Außendarstellung aufweisen. So könnten beispielsweise Basisinformationen von Aktivitäten innerhalb des Handlungsfelds Wissensvermittlung (Gastvorträge, Veranstaltungen und Publikationen für *public understanding of science*, Beratungsdienstleistungen) zusammengestellt werden. Auf der nächsthöheren Ebene könnten in Handlungsfeldern eines Themenbereichs, im Beispiel hier: Forschungs- und Wissenstransfer, bestimmte Aktivitäten ausgewählt oder hervorgehoben werden.

Eine Third-Mission-Bilanz, wie sie hier skizziert wird, wäre idealerweise im Internet-auftritt der Hochschule (an leicht auffindbarer Stelle) einzubinden. Dessen ungeachtet können derart strukturierte Informationen in ähnlicher Weise für Druckwerke aufbereitet werden. Der Umfang und die Form der Berichterstattung zur Third Mission kann sich nach den Möglichkeiten und Präferenzen richten, für die das vorliegende Konzept hinreichend Freiräume lässt.

Abbildung 2: Übersichts- und Einzeldarstellung in der Third-Mission-Bilanz



4.3 Techniken zur Vereinfachung der Datenaufbereitung

Die Aufbereitung und Nachnutzung von Daten für die Berichterstattung ist in hohem Maße geprägt durch die technischen Möglichkeiten. Sie wird nur dann aufwandsarm gelingen, wenn ausreichend Daten in digitaler Form vorliegen. Soweit möglich, sollten Informations- und Kommunikationstechnologien bei der Erhebung und Prozessierung der Daten auch geschickt genutzt werden, um effiziente Strukturen zu schaffen. Insbesondere die regelmäßige Aktualisierung der Third-Mission-Bilanz profitiert von

teilautomatisierten Prozessen. Wo bestehende Systeme dies nicht zulassen, dürfte sich eine Modernisierung nicht nur bezüglich der Third-Mission-Berichterstattung lohnen. Sie kann auch zu einer Minderung des Aufwands für sonstige Berichterstattungen und für Verwaltungsprozesse führen.

Sofern leistungsfähige, d. h. integrierte IKT-Lösungen an der Hochschule vorhanden sind, lassen sich neue Berichterstattungserfordernisse wie die Third-Mission-Bilanzierung einfach und aufwandsarm umsetzen. Integrierte Lösungen können dem eher gerecht werden als unterschiedliche Erfassungs- und Berichtssysteme, die von Bereich zu Bereich bzw. zwischen verschiedenen Hochschulprozessen variieren. An vielen Hochschulen werden Informations- und Kommunikationssysteme auf- oder ausgebaut oder die Außenkommunikation aktualisiert. Diese nahezu permanent stattfindenden Modernisierungsprozesse können daraufhin geprüft werden, inwieweit sich neue Berichterstattungsstrukturen in die Aufbauprozesse integrieren lassen. So lassen sich die Strukturen parallel und ohne besonderen Mehraufwand auf- oder ausbauen.

Einige technische Lösungen seien hier kurz erläutert.¹²

- Integrierte *Campus-Management-Systeme (CaMS)* oder *Hochschulinformationssysteme* unterstützen mittels intra- oder internetgestützter dezentraler Bedienungs-oberflächen zentrale Aufgaben der Hochschulverwaltung. Sofern die Komponenten und Schnittstellen passfähig gestaltet werden, wäre die Einbindung aller Third-Mission-, Lehr- und Forschungsprozesse in ein integriertes CaMS praktisch die beste Lösung. Durch eine einheitliche Benutzeroberfläche und Systemlogik wäre die Gewöhnung an die – zunächst einmal zusätzliche – Dokumentation zur Third Mission wesentlich einfacher als bei einem separaten System.
- Eine *Third-Mission-Datenbank* würde ähnlich oder in Ergänzung einer Forschungsdatenbank strukturierte Daten zu den Third-Mission-Aktivitäten enthalten, die über Suchmasken und vorprogrammierte Abfragen in Übersichts- und Einzeldarstellungen überführt werden können.
- *Customer-Relationship-Management-Systeme (CRMS)* stellen ein sinnvolles Instrument zur Koordinierung von Datenerhebungen und Pflege der Kontakte mit den Third-Mission-Akteuren dar. Zugleich stünde es den Aktiven als Wissensmanagementtool für Kooperationen mit externen Akteuren zur Verfügung.
- Ein ‚*Third-Mission-Radar*‘ könnte eine teilautomatische Registrierung neuer Aktivitäten leisten. Jedes Mal, wenn ein Inhalt, der bestimmte Schlagworte enthält, im Rahmen eines bestimmten Verwaltungsvorgangs (z. B. Dokumentation, Mittelverwaltung etc.) oder im Zuge einer Presseanfrage auftaucht, würde ein Vorgang

¹²Näheres zu technischen Lösungen in *Henke/Pasternack/Schmid (2016), S. 77 ff.*

ausgelöst, der zur Prüfung auf/der Relevanz dieser Inhalte für die Third-Mission-Bilanz auffordert. Dies würde zur Pflege der Daten beitragen. Wo nicht automatisiert werden kann, könnten zumindest an zentralen Stellen (z. B. Presseabteilung und Drittmittelverwaltung) Routinen etabliert werden, um zuverlässig relevante Inhalte z. B. an Schlagwörtern zu erkennen und die weiteren Schritte einzuleiten.

4.4 Erleichterung der Realisierungsbedingungen

Auch wenn man das wissenschaftliche Personal vor zusätzlichem Aufwand bewahren möchte und sich dafür vieles tun lässt, geht es nicht ganz ohne Mitwirkung der Third-Mission-Aktiven. Am überzeugendsten ist es, wenn man einerseits Verständnis für die Berichterstattung weckt und andererseits aufzeigt, dass jegliche Doppelerfassungen vermieden werden und, wo immer möglich, mit bereits vorliegenden Informationen gearbeitet wird. Letzteres heißt zugleich, dass jede Information nur einmal erfasst werden sollte. Dies bedeutet, dass die Lehr- und Forschungsdokumentationen so ergänzt werden müssen, dass separate Erfassungen der Third-Mission-Aktivitäten unnötig sind. Sofern das genutzte System nicht der Speicher für die Third-Mission-Daten ist, sollten Routinen zur Überführung der Daten in den entsprechenden Datenvorrat implementiert werden.

Eine vollumfängliche Third-Mission-Bilanz kann es erst auf längere Sicht und nach mehreren Entwicklungsetappen geben. Umso wichtiger ist es, diese Etappen gut zu planen und Prioritäten festzulegen. Inhaltlich kann man sich z. B. darauf einigen, zunächst nur eine Überblicksdarstellung der Aktivitäten anzubieten (Modul 1 der Bilanz). Etwas ambitionierter wäre es, die Verbindung mit Leistungsdaten möglichst frühzeitig anzustreben (Modul 3 und/oder 4). Organisatorisch braucht es Festlegungen darüber, wer koordinierend über die Aufbereitung der Daten bis hin zur Veröffentlichung wachen soll. Hierbei kann als Faustregel angewandt werden: Je kleiner der Bereich Öffentlichkeitsarbeit ist, desto mehr sollten Fachbereiche oder Fakultäten an der Identifizierung und Erfassung von Informationen mitwirken. Dafür kann es ausreichen, eine Ansprechperson zu benennen, die der Pressestelle zuarbeitet. Bei gut ausgestatteten Kommunikations- und Marketingabteilungen kann es hingegen vorteilhaft sein, Erfassung und Aufbereitung dort zentral zu koordinieren, da dann die Einheitlichkeit und zeitnahe Erfassung besser sichergestellt werden können.

Eine besonders aussagekräftige Bilanz wird zumindest anfangs mehr Aufwand erzeugen als eine einfachere, unbürokratische Form der Bilanzierung der Third Mission. Wenn sich aber zunächst nicht genügend Ressourcen mobilisieren lassen, dann ist bereits die Darstellung einer Bestandsaufnahme der Aktivitäten ein wichtiger Schritt. Ebenso müssen keine neuen Stabstellen geschaffen oder ein Helpdesk im Rechenzentrum eingerichtet werden. Wenn man den Planungshorizont streckt, können leistungsfähigere

Strukturen auch mit vorhandenem Personal aufgebaut werden, ohne dass dies Mehrbelastungen mit sich bringt. Der modulare Aufbau des vorgestellten Bilanzkonzepts berücksichtigt bereits den stufenweisen Ausbau. Überdies müssen technische Lösungen nicht von Anfang an auf eine unmittelbare Integration in ein Campus-Management hin ausgerichtet werden. Solange mit einer Datenbankstruktur und eindeutigen Schlüsseln gearbeitet wird, kann eine Zusammenführung auch später erfolgen.

5 Fazit

Third Mission ist kein isolierter dritter Leistungsbereich der Hochschule, sondern verwoben mit den Kernaufgaben Lehre und Forschung. Die mitunter unscharfe Abgrenzung von den Kernaufgaben, mit denen sie gleichzeitig in gewisser Konkurrenz steht, macht sie zu einem vergleichsweise komplexen Gegenstand staatlicher oder innerhochschulischer Steuerung. Auf staatlicher Ebene könnten vor allem zweckgebundene zusätzliche Mittel wirksame Steuerungsimpulse setzen. Zudem könnten gesetzliche Regelungen helfen, Third-Mission-förderliche Bedingungen an den Hochschulen zu schaffen. Konkretere Maßnahmen bzw. ein gezielteres Eingreifen sind unüblich und würden die Autorität der Hochschulen einschränken. Seitens des Hochschulmanagements scheinen allzu direkte Eingriffe in die Gestaltung von Third Mission von oben wenig sinnvoll, da die Eigenheiten von Third-Mission-Aktivitäten und die bestehenden Strukturen in der Realität selten die beabsichtigte Wirkung entfalten. Dieser Beitrag argumentiert daher, dass Hochschulleitungen indirekt wirksam steuern können, indem sie durch eine zupackende öffentliche Berichterstattung sowohl neue Anknüpfungspunkte nach außen stimulieren als auch nach innen Anerkennung und Wertschätzung für das Engagement in der Third Mission generieren.

Der Sammelbegriff Third Mission – oder eine andere Begriffsprägung, die eine Hochschule für sich wählt – ist eine Chance, andernorts weniger gut platzierbaren Inhalten einen aussagekräftigen Rahmen zu geben, der die Bedeutung dieser Aktivitäten im Hochschulalltag unterstreicht. Mit einer modular aufgebauten Third-Mission-Bilanz steht den Hochschulen ein Instrument zur Verfügung, das sich flexibel an das jeweilige Hochschulprofil anpassen lässt. Da Third Mission häufig in den Randbereichen der Kernaufgaben verortet ist, findet indes bislang nur eine fragmentierte Darstellung, und zwar überwiegend in der Berichterstattung zur Lehre und Forschung, statt. Dies ist zwar verständlich, aber ebenso nicht zufriedenstellend und weist auf ein beträchtliches Ausbaupotenzial der hochschulischen Außendarstellung hin. Der Ausbau der Berichterstattung zur Third Mission sollte auf die Nachnutzung bereits vorhandener Daten, Vermeidung von Doppelerfassungen, administrative Unterstützung des Wissenschaftsbereichs und Integration in die elektronischen Verwaltungssysteme für Lehre und Forschung setzen. Bereits mit geringem Aufwand ließe sich eine erste Bilanz erstellen,

würde man die vielerorts in den Webangeboten der Hochschule verteilten Informationen in eine Überblicksdarstellung überführen.

Dem Hochschulmanagement sollte die aktive Förderung der Außenkommunikation der Third Mission am Herzen liegen. Eine strategische Nutzung der bereits laufenden Aktivitäten zur Festigung der eigenen Organisationsposition kann besser gelingen, wenn die Aktivitäten auch strategisch kommuniziert werden. Vorhandenes Engagement, das nicht nur stattfindet, sondern auch Teil der Hochschulaußenkommunikation wird, lässt sich z. B. gezielt als Argument in Finanzierungsdebatten einführen. Diese indirekte Form der Steuerung durch Außenkommunikation vermag zur Lösung des zuvor erörterten Steuerungsproblems in Bezug auf die Dritte Aufgabe wesentliche Beiträge zu leisten. Wünschenswert ist daher ein kohärentes Kommunikationsformat, das die gesellschaftsbezogenen Aktivitäten ganzheitlich dokumentiert und diesbezügliche Entwicklungen sichtbar macht. Im Anschluss daran kann dies dann auch zu den Aktivitäten anderer Hochschulen in Bezug gesetzt werden.

Literatur

Albrecht, Patrick (2006): Nachhaltigkeitsberichterstattung an Hochschulen. Diskussion möglicher Ansatzpunkte und ihrer Konsequenzen für die Praxis. Lüneburg. https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/csm/files/Arbeitsberichte_etc/57-3downloadversion.pdf (Zugriff: 24.04.2014)

Berthold, Christian; Meyer-Guckel, Volker; Rohe, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen (Positionen). <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265> (Zugriff: 29.10.2017)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Innovative Hochschule. Eine Förderinitiative von Bund und Ländern. Berlin. https://www.bmbf.de/pub/Innovative_Hochschule.pdf (Zugriff: 05.09.2016)

Clark, Burton R. (1998): Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation. 1st ed. Published for the IAU Press by Pergamon Press. Oxford, New York

E3M, European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (2011): Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities. o. O. <http://www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf> (Zugriff: 18.12.2013)

Etzkowitz, Henry (1983): Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science. In: *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy* 2–3 1983, S. 198–233

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London, Thousand Oaks, Calif.

Heidenreich, Martin (2005): The renewal of regional capabilities. Experimental regionalism in Germany. In: Research policy : a journal devoted to research policy, research management and planning 5 2005, S. 739–757

Henke, Justus; Pasternack, Peer; Schmid, Sarah (2015): Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsbericht 2/2015). <http://www.hof.uni-halle.de/publikation/hof-ab-2-15-viele-stimmen-kein-kanon/> (Zugriff: 02.02.2016)

Henke, Justus; Pasternack, Peer; Schmid, Sarah (2016): Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation. Halle-Wittenberg. (HoF-Handreichungen 8). <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen8.pdf> (Zugriff: 25.05.2016)

Klein, Thamar; Kraatz, Alexandra; Hornbostel, Stefan (2012): Das Beispiel der Sonderforschungsbereiche. In: Martin Winter/Carsten Würmann (Hrsg.): Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011. Halle-Wittenberg, S. 164–182. <http://www.hof.uni-halle.de/journal/dhs212.htm> (Zugriff: 31.05.2016)

König, Karsten; Koglin, Gesa; Preische, Jens; Quaißer, Gunter (2012): Transfer steuern. Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern. Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsbericht 3/2012). http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2012.pdf (Zugriff: 19.05.2016)

Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: Wolfgang Böttcher/Ewald Terhart (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 286–301

Leydesdorff, Loet; Etkowitz, Henry (1996): Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In: Science & Public Policy 1996, S. 279–286

Meier, Frank; Krücken, Georg (2011): Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland. In: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden, S. 91–110

Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. In: The American journal of sociology 2 1977, S. 340–363

Mora, José-Ginés; Detmer, Andrea; Vieira, María-José (2010): Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP. Valencia. <http://gooduep.eu/documents/gooduep-final%20report%20ueps.pdf> (Zugriff: 10.11.2014)

Pasternack, Peer (2014): Qualitätsstandards von Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. Bielefeld

Rosner, Ulf (2006): Regionalökonomische Effekte von Hochschulen. Theorie, Messkonzepte und Wirkungsweisen am Beispiel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH). Magdeburg

Scharpf, Fritz W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen

Schneidewind, Uwe (2009): Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg

Schneidewind, Uwe; Singer-Brodowski, Mandy (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. 2., verb. und aktualisierte Auflage. Marburg

Manuskript eingereicht: 29.09.2016

Manuskript angenommen: 02.06.2017

Anschriften der Autoren:

Magister rer.soc.oec. Justus Henke
Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62
06886 Wittenberg
E-Mail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Sarah Schmid, M.A.
Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62
06886 Wittenberg
E-Mail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de

Justus Henke ist Volkswirt und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Hochschulentwicklung, Bildungsstatistik sowie gesellschaftliche Wirkungen und Interaktionen von Hochschulen.

Sarah Schmid ist Politikwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: gesellschaftliche Wirkungen von Hochschulen und Studienerfolgsbedingungen.

Innovationsfähigkeit von Hochschulen: Voraussetzungen für das Entstehen von Innovationen in Innovationskooperationen mit Unternehmen – Ergebnisse einer explorativen Experteninterviewreihe

Cindy Konen

Hochschulen stehen unter den aktuellen Rahmenbedingungen vor der Herausforderung, verstärkt ihre Ressourcen und Kompetenzen in Kooperationen mit Unternehmen einzubringen, denen das Ziel zugrunde liegt, Innovationen hervorzubringen. Voraussetzung für die Anbahnung und das erfolgreiche Durchlaufen einer solchen Kooperation ist eine hinreichende Innovationsfähigkeit bei allen beteiligten Kooperationspartnern. Der auf die Innovationsfähigkeit von Hochschulen zielende Beitrag stellt dazu zunächst ein Modell vor, welches diese auf den Ebenen der Ursachen, der Manifestation und der Wirkung analysiert und die Innovationsfähigkeit als Dynamic Capability definiert. Im zweiten Teil des Beitrags werden die Ergebnisse einer explorativen Interviewreihe zur Überprüfung des Modells vorgestellt und erste Gestaltungsempfehlungen für die Praxis gegeben.

1 Einleitung

Das klassische Rollenverständnis der Hochschule ist unter den aktuellen Rahmenbedingungen einem tiefgreifenden Wandel unterworfen. Hochschulen werden bis zu einem gewissen Grad zu Akteuren im wirtschaftlichen Wettbewerb, von denen erwartet wird, dass sie ihre Ressourcen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen einbringen, um kooperativ mit Unternehmen Innovationen hervorzubringen (*Krücken/Blümel/Albrecht 2012, S. 219 f.; Schneidewind 2016, S. 18 f.; Badillo Vega/Krücken 2014, S. 127 f.*).

Diese Erwartung ist jedoch nicht so zu verstehen, dass sie die Aufgaben der (Grundlagen-)Forschung und Lehre ersetzt, sondern sie stellt vielmehr eine zusätzliche, die ursprünglichen Säulen teilweise überlagernde Aufgabe dar (*Krücken/Blümel/Albrecht 2012, S. 219 f.*). Die Hochschulen stehen dadurch vor der Herausforderung, die traditionellen und ergänzenden Aufgaben in einem geeigneten Zielsystem zu hierarchisieren und die zur Verfügung stehenden personellen und materiellen Ressourcen planvoll, im Sinne einer bestmöglichen Zielerreichung einzusetzen. Sie werden somit weder von der Obliegenheit zur Schaffung von Vorratswissen (*Pasternack 2007, S. 4*) gelöst, noch sollen sie sich den Umwelтанforderungen so sehr beugen, dass es zu einer (zu

starken) Vernachlässigung der wissenschaftsinternen Handlungslogiken kommt. Es gilt vielmehr eine Lösung anzustreben, bei der die Umweltaforderungen selbstbestimmt verarbeitet und beantwortet werden (*Zechlin 2012, S. 42 f.*), die Hochschulmitglieder die Relevanz der Umweltaforderungen aber auch vergegenwärtigt haben und wenn möglich für alle Seiten nutzbringende Lösungen anstreben.

Die geänderte Erwartungshaltung vonseiten der Politik und der Gesellschaft manifestiert sich z. B. durch die zunehmende Bedeutung der Third Mission (*Badillo Vega/Krücken 2014, S. 127 f.*) und eine sich immer stärker in Richtung Drittmittelorientierung verändernde Hochschulfinanzierung (*Aljets/Lettkemann 2012, S. 132 und 134*). Jüngst wurde sie aber auch in dem durch Bund und Länder ausgeschriebenem Förderprogramm „Innovative Hochschule“ zum Ausdruck gebracht (*BMBF 2016*).

Der Wandel hin zu einer intensiveren Zusammenarbeit mit Unternehmen wird aber auch in verstärktem Maße systemimmanent getrieben. Während 20 Prozent der Drittmittel aus der Wirtschaft stammen, wünschen sich dennoch 93 Prozent der Hochschulleitungen mehr Kooperationen mit Unternehmen. Die Hochschulen verfolgen dabei ein Bündel von Motiven, welches neben dem Wunsch einer Finanzierung der Forschungsaktivitäten auch eine Steigerung der Reputation, den Zugang zu praxisrelevanten Forschungsfragen und Technologien sowie einen Beitrag zum Wissenstransfer beinhaltet (*Stifterverband 2014, S. 26 und 29 ff.*).

Als Voraussetzung für das Entstehen von kooperativen Innovationen zwischen Unternehmen und Hochschule müssen alle beteiligten Kooperationspartner eine hinreichende *Innovationsfähigkeit* besitzen (*Jeschke/Isenhardt/Hees/Trantow 2011, S. 1*). Dieser Beitrag definiert ebendiese als die Fähigkeit, durch den Einsatz von Ressourcen, Wissen und Kompetenzen die Entwicklung von Innovationen bei kooperierenden Unternehmen bedarfsorientiert zu unterstützen (abgeleitet aus *Faix 2017*).

Unter einer *Innovationskooperation* wird dementsprechend der vollständige Prozess von der Anbahnung bis zum Abschluss einer Kooperation von mindestens einer Hochschule mit mindestens einem Unternehmen sowie gegebenenfalls weiteren Partnern, wie außeruniversitären Forschungseinrichtungen, mit dem Ziel der Hervorbringung einer Innovation, verstanden.

Obwohl die Notwendigkeit einer hohen Innovationsfähigkeit der Hochschulen immer wieder betont wird und eine Reihe von Forschungserkenntnissen zu Einzelaspekten vorhanden sind, liegt bisher kein Modell vor, welches diese im Hinblick auf ihre Ursachen, Manifestation und Wirkung untersucht. Dieser Beitrag trägt zur Schließung dieser Forschungslücke bei, indem er ein solches Modell der Innovationsfähigkeit sowie dessen erste Überprüfung durch eine explorative Experteninterviewreihe vorstellt.

2 Theoretische Fundierung und Vorstellung des Modells der Innovationsfähigkeit von Hochschulen

Das geänderte Verständnis der Institution Hochschule (siehe 1) findet seit einigen Jahren Eingang in die Beschreibungsmodelle der Aufgaben der Hochschulen. Durchgesetzt haben sich in der aktuellen Diskussion im deutschsprachigen Raum insbesondere die Verständnisse der Hochschule als organisationaler Akteur (*Krücken/Meier 2006; Meier 2009*) und als unternehmerische Hochschule. Nach *Etzkowitz* kann eine Hochschule als unternehmerisch angesehen werden, wenn sie das Ziel der wirtschaftlichen Verwertung neben der Forschung und Lehre in ihr Zielsystem implementiert (*Etzkowitz 2008*). Der Ansatz der Hochschule als organisatorischer Akteur stellt dagegen die organisatorischen Aufbauprozesse in den Mittelpunkt, die die Institution Hochschule „zu einer autonomen, zunehmend zentral gesteuerten, handlungsfähigen und profilierten Organisation machen, ohne dabei eine spezifisch ökonomische Orientierung [...] zu betonen“ (*Kosmützky/Borggräfe 2012, S. 69*). Dieser Beitrag ordnet sich zwischen den beiden Ansätzen an, indem er sich zwar von einer vorrangig ökonomischen Ausrichtung der Hochschule abwendet, aber die neuen Aufgaben so interpretiert, dass (potenzielle) Forschungsergebnisse proaktiv auf die Nutzbarmachung für Unternehmen und Gesellschaft überprüft werden sollen.

Im Hinblick auf Innovationen bewegen sich Hochschulen in einem dynamischen, durch unsichere Erwartungen geprägten Kontext. In die Entwicklung einer Innovation sind bedarfsorientiert verschiedene interne (z. B. Forschende, Verwaltung, Führungsebene) sowie externe Einheiten einzubeziehen, die mit einer unterschiedlichen Innovationsfähigkeit ausgestattet sind. Die Innovationsfähigkeit ist dabei hinsichtlich der Innovationsbereitschaft (Wollen), Innovationsmöglichkeit (Dürfen) und Innovationsfähigkeit im engeren Sinne (Können) zu differenzieren (in Anlehnung an *Auernhammer/Hall 2014, S. 154 ff.*). Aufgrund der jeweiligen spezifischen Sozialisierung und Kompetenzausstattung unterscheiden sich die betroffenen Einheiten hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen und Situationsbewertungen.

Es bedarf eines Verständnisses der Innovationsfähigkeit, welches imstande ist, den dynamischen Kontext abzubilden. Ein solches Verständnis kann die Definition der Innovationsfähigkeit als *Dynamic Capability* nach *Teece/Pisano/Shuen (1997)* bieten. Danach ist eine Institution nicht dauerhaft mit einer Fähigkeit zum Wettbewerbsvorteil gegenüber einer anderen ausgestattet, sondern muss diesen permanent über eine Neukonfiguration der Ressourcen- und Kompetenzbasis durch Koordinations-, Lern- sowie Rekonfigurations- und Transformationsprozesse neu entwickeln (*Teece/Pisano/Shuen 1997, S. 515 ff.*).

Dieses Grundverständnis wurde von *Thoenig/Paradeise (2016)*, S. 299 ff. für den Hochschulkontext adaptiert, indem sie untersuchen, wie Universitäten vor dem Hintergrund dynamischer In- und Umweltsituationen mittels Strategic Capacity als strategisch handelnde Institutionen agieren können. Dadurch ist es diesen möglich, sich proaktiv an veränderte Umstände anzupassen und als First-Mover zu agieren, anstatt nur zu reagieren. Durch die hohe Strategic Capacity sollen eine hohe (internationale) Reputation und Exzellenz erreicht werden, wobei *Thoenig/Paradeise* 80 bis 90 Prozent der Universitäten einen diesbezüglichen Mangel zusprechen.

Strategic Capacity wird durch die situationsangemessene Kombination der internen Ressourcen sowie die Beherrschung der sozialen Prozesse gebildet. Diese werden dann beherrscht, wenn die Subeinheiten unter Verfolgung gleicher strategischer Ziele abgestimmt miteinander arbeiten. Voraussetzung dafür ist der Einbezug der Subeinheiten in den strategischen Entwicklungs- und Entscheidungsprozess sowie das Erreichen einer Balance zwischen Integration und Differenzierung, da die Forschenden sowohl Mitglieder der Universität als auch des mit spezifischen Anforderungen ausgestatteten Peers sind.

Obwohl bei *Thoenig/Paradeise* die Forschungsleistung im Vordergrund steht, ist die dynamische und mehrgliedrige Betrachtungsweise über Ursachen, Prozessgestaltung und Wirkungsebene sehr gut geeignet, um eine Basis für die Modellentwicklung der Innovationsfähigkeit von Hochschulen zu bilden. Dazu werden die Erkenntnisse in das Modell der Innovationsfähigkeit außeruniversitärer Forschungseinrichtungen nach *Faix (2017)* eingegliedert. Dieses bildet die Innovationsfähigkeit über die drei Ebenen „Ursachen“, „Manifestation“ und „Wirkungen“ ab und kann von der Grundstruktur angewendet werden, sollte aber für den Hochschulkontext eine umfangreiche Spezifizierung erfahren, da sowohl die internen Strukturen (z. B. ökonomische Ausrichtung, Kommunikationsverhalten, Möglichkeiten zur Führung) als auch die Art der Interaktion mit außenstehenden Einheiten differieren. Die Spezifizierung des Modells erfolgt auf Basis von Erkenntnissen der Hochschulforschung und wird nachfolgend beschrieben.

Ebene der Ursachen

Zur Identifikation der Ursachefaktoren der Innovationsfähigkeit wurden zunächst einschlägige Erfolgsfaktorenstudien herangezogen (z. B. *Faix 2017; Lawson/Samson 2001; Smith/Busi/Ball/Van der Meer 2008; Stern/Jaberg 2010*), auf deren Basis die Faktoren „Führung und Personalmanagement“, „Struktur und Prozesse“, „Kultur“, „personelle und materielle Ressourcen“ sowie „Methoden zur Innovationsunterstützung“ eruiert wurden. Anschließend wurden Studien insbesondere der Hochschulforschung dahingehend analysiert, welche Gestaltungsparameter innerhalb der Ursachefaktoren für den Hochschulkontext berücksichtigt werden müssen.

Beim Ursachefaktor *Führung und Personalmanagement* wird analysiert, wie innovationsgeeignete Führung vor dem Hintergrund gestaltet werden kann, dass Weisung und Kontrolle in Hochschulen weitgehend erfolglos bleiben (*Hüther/Krücken 2013*). Weiterhin werden die Möglichkeiten zur Ausgestaltung und Abstimmung von Zielvereinbarungs- und Anreizsystem (auch *Aljets/Lettkemann 2012, S. 143*; *Ringelhan/Wollersheim/Welpe 2015*) eines auf Innovationen gerichteten Personalentwicklungssystems (*Schneijderberg/Teichler 2010, S. 25*; *Thoenig/Paradeise 2016, S. 313 f.*) sowie die Herausforderungen bei der Personalbeschaffung untersucht.

Der Ursachefaktor *Aufbaustruktur und Prozesse* untersucht, wie sich die Gestaltung dieser auf die Innovationsfähigkeit auswirkt. Neben der Analyse der Parameter der hierarchischen und prozessualen Zusammenarbeit (potenzieller) Innovationskooperationspartner (z. B. in Sonderforschungsbereichen) (*Reichert/Winde/Meyer-Guckel 2012*) stehen dabei die Potenziale zur Optimierung der Prozessabläufe innovationsunterstützender Verwaltungseinheiten (z. B. Transferstellen) im Fokus (auch *Kloke/Krücken 2010*; *Meier/Krücken 2011*; *Nickel 2011*).

Der *Ursachefaktor Kultur* betrachtet, wie Erfolgsfaktoren einer Innovationskultur implementiert werden können. In Anlehnung an *Auernhammer/Hall (2014, S. 159 ff.)* werden dabei die Erfolgsfaktoren Veränderungs- und Lernbereitschaft, kooperatives Informations- und Kommunikationsverhalten, Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Handeln, Vorliegen einer Fehlerlernkultur und Innovationen als Wert untersucht.

Der Ursachefaktor finanzielle und materielle Ressourcen analysiert die Auswirkung der Ausstattung auf die Innovationsfähigkeit. Neben der Analyse der Kostenstrukturen für das Eingehen und Durchführen von Innovationskooperationen wird insbesondere die Ausstattung mit Forschungsressourcen (z. B. Räumlichkeiten, Laborausstattungen, Materialien) betrachtet (auch *Stifterverband 2014, S. 12 ff.*).

Beim *Ursachefaktor Methoden zur Innovationsunterstützung* wird schließlich untersucht, inwieweit entsprechende Methoden (z. B. Innovation Scorecards, Innovationsportfolios oder Projektplanungsmethoden) (auch *Hofmann 2013*; *Kienegger/Felden 2008*) sich auf die Innovationsfähigkeit auswirken.

Entsprechend dem Verständnis der Innovationsfähigkeit als Dynamic Capability bilden die Ursachefaktoren die aktuelle Position einer Hochschule ab und sind ursächlich dafür, welche Möglichkeiten (Pfade) sich zur *Manifestation der Innovationsfähigkeit* bieten.

Ebene der Manifestation

Um die Vielschichtigkeit der Anforderungen, die bei der Realisierung von Innovationen in Kooperationen entstehen, zu berücksichtigen, wird die Manifestation der Innovationsfähigkeit über ein Teilfähigkeitenkonzept abgebildet. Die zugrunde gelegten Teilfähigkeiten sind dem Konzept der Innovationsfähigkeit außeruniversitärer Forschungseinrichtungen von *Faix (2017)* entliehen, werden jedoch für den Hochschulkontext spezifiziert. Das Teilfähigkeitenkonzept berücksichtigt die Annahme, dass es zwar in nahezu jeder Hochschule gelingt, in hohem Maße Wissen zu produzieren, dieses jedoch nicht immer auf praktische Anwendbarkeit überprüft oder in Anwendungen bzw. Produkte überführt wird oder aber aus generierten Anwendungen keine Erkenntnisse für weitere theoretische Forschungen gezogen werden. Es werden vier Teilfähigkeiten unterschieden.

Die Fähigkeit zur Schaffung der Voraussetzungen für die optimale Ausgestaltung der innerinstitutionellen Einflussfaktoren zeichnet sich dadurch aus, dass eine Hochschule imstande sein muss, die internen Voraussetzungen für die weiteren angeführten Teilfähigkeiten der Innovationsfähigkeit zu schaffen, indem sie für eine der Situation angemessene Ausstattung der innerinstitutionellen Ursachefaktoren sorgt, z. B. durch die Implementierung von Projektstrukturen, die Reorganisation der Verwaltungsbereiche oder die Einführung von Innovationsunterstützungsmethoden.

Bei der *Fähigkeit zur Gewinnung neuer wissenschaftlich-technologischer Erkenntnisse* geht es um die Erlangung von Erkenntnissen mit mittelbarem oder unmittelbarem Anwendungsbezug. Diese können die Forschenden selbst erzeugen oder sie können an anderer Stelle vorliegende Forschungserkenntnisse recherchieren und (modifiziert) auf eigene Problemstellungen anwenden.

Bei der *Fähigkeit, zwischen wissenschaftlich-technologischen Erkenntnissen und Anwendungen Verbindungen zu erkennen*, wird analysiert, wie gut die Forschenden Bezüge zwischen vorhandenen oder geplanten Forschungserkenntnissen und aktuellen oder geplanten Anwendungen erkennen können. Die Initiative kann von der Hochschule ausgehen, die aktiv nach Unternehmen sucht, in denen sie geplante oder realisierte Forschungsergebnisse kooperativ zur Anwendung bringen kann. Sie kann aber auch von einem vor einem Problem stehenden Unternehmen ausgehen, welches an Hochschulen vorliegende oder noch zu realisierende Forschungserkenntnisse zur Realisierung konkreter Anwendungen nutzen möchte.

Gegenstand der *Fähigkeit, neue wissenschaftlich-technologische Erkenntnisse zur Anwendung zu bringen* ist es, Innovationen (kooperativ) zu erzeugen, auszuarbeiten und in den Markt einzuführen. Dazu ist es notwendig, alle Prozesse zur Anbahnung, Durchführung und Beendigung der Innovationskooperation zu beherrschen.

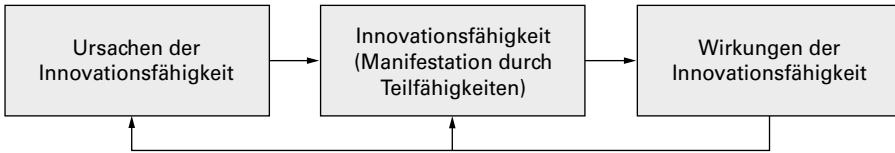
Erst wenn bei einer kooperativen Innovationsentstehung alle vier Teilfähigkeiten zum Einsatz kommen, liegt eine realisierte Innovationsfähigkeit vor. Bei den Möglichkeiten zur Ausprägung der realisierten Innovationsfähigkeit sind zwingend Unterschiede zwischen den Forschungsfeldern und Forschungszielen zu berücksichtigen. So lassen sich die Forschungserkenntnisse an technisch, naturwissenschaftlich oder betriebswirtschaftlich ausgerichteten Fakultäten einfacher kommerzialisieren als die an Kunst- oder Musikhochschulen.

Entsprechend der Definition der Innovationsfähigkeit als Dynamic Capability werden die Teilfähigkeiten durch die Ausführung von Koordinations-, Lern- sowie Rekonfigurations- und Transformationsprozessen beherrscht. Ein Koordinationsprozess ist z. B. die Abstimmung der Einzelaktivitäten der Beteiligten eines Innovationskooperationsprozesses im Rahmen der „Fähigkeit, neue wissenschaftlich-technologische Erkenntnisse zur Anwendung zu bringen“. Ein Lernprozess findet u. a. im Rahmen der „Fähigkeit zur Gewinnung neuer wissenschaftlich-technologischer Erkenntnisse“ statt, wenn Forschende neue theoretische Forschungsergebnisse generieren. Das Gelingen des Lernens ist dabei von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Neben der Fähigkeit der Forschenden, Wissen auch dann aufzunehmen, wenn es nicht zu den bisherigen kognitiven Strukturen passt, spielen auch verschiedene organisationsinterne Faktoren wie Regelungen zum Schutz des geistigen Eigentums, soziale Integrationsmechanismen oder die Interessen der mit legitimer oder illegitimer Macht ausgestatteten Personen eine wesentliche Rolle (*Todorova/Durisin 2007, S. 775 ff.*). Rekonfigurations- und Transformationsprozesse finden sich z. B. bei der „Fähigkeit zur Schaffung der Voraussetzungen für die optimale Ausgestaltung der innerinstitutionellen Einflussfaktoren“, indem die Verwaltungsstrukturen entsprechend den Effizienzerfordernissen von Kooperationen mit ökonomisch ausgerichteten Partnern restrukturiert werden.

Ebene der Wirkung

Die dritte Ebene des Modells misst die Wirkung der Innovationsfähigkeit. Zur Erfolgsmessung wird in vielen Fällen der Indikator Drittmittel herangezogen (z. B. *Stifterverband 2014, S. 3 ff.*). Da dieser die vielfältigen mit der Entstehung von Innovationen verbundenen Effekte (z. B. entstandene Anwendungen, gegründete Spin-offs, aber auch zusätzliche Erfahrungen und Erkenntnisse der Mitarbeiter) nicht abbildet, erscheint er jedoch als nicht hinreichend. Deshalb soll die Berücksichtigung und Geeignetheit weiterer Messgrößen (S. 4.3) diskutiert werden.

Die nachfolgende Abbildung stellt das rekursiv angelegte Modell noch einmal dar.

Abbildung: Modell der Innovationsfähigkeit von Hochschulen

3 Empirischer Kontext der Forschungsarbeit

Das Modell der Innovationsfähigkeit (2) wird dem Ansatz nach *Yin (2009)* folgend durch case studies in zwei Teilschritten einer empirischen Überprüfung unterzogen. Im ersten Schritt wurde mit dem Zweck der Unterstützung der Theoriebildung eine explorative Experteninterviewreihe durchgeführt. Diese sollte überprüfen, ob das auf Basis bisher vorliegender Theorieerkenntnisse entwickelte Modell die Ursachen, die Manifestation und die Wirkungskategorien der Innovationsfähigkeit geeignet und vollständig abbildet sowie überflüssige Faktoren eliminiert und fehlende ergänzt.

In den Interviews wurden mittels teilstrukturierter Leitfäden unbefristet an staatliche Universitäten oder Fachhochschulen berufene Professorinnen und Professoren aus den Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften befragt. Mehrere von ihnen hatten vorher eine Anstellung an einer privaten Hochschule inne. Eine Person war gegenwärtig als Forschungsprodekan tätig. Ergänzend wurden Interviews mit Mitarbeitern von Innovationsunterstützungseinheiten geführt. Gemäß *Yin* sind die explorativen Interviews als Pilotstudien zu sehen, die für das Erlangen eines tieferen Verständnisses für den Kontext und die Forschungsobjekte sorgen und so die zu elaborierenden theoretischen Konzepte schärfen. Die Pilotstudien dürfen zugangsorientiert geführt werden, müssen aber thematischen und aufbauenden Bezug zu den später entwickelten Cases haben (*Yin 2009, S. 92 ff.*). Die resultierenden Ergebnisse haben daher nur einen eingeschränkt repräsentativen Charakter.

Die noch folgende zweite empirische Untersuchung wird sich der Theorieelaboration mittels Cross Cases widmen (*Yin 2009, S. 156 ff.*).

4 Ergebnisse der explorativen Interviewreihe

Nachfolgend werden ausgewählte Interviewergebnisse vorgestellt, unterteilt nach den Ebenen Ursachen (4.1), Manifestation (4.2) und Wirkung (4.3). Der Schwerpunkt liegt auf der Ebene der Ursachen.¹

¹Eine vertiefte Analyse der Manifestation findet sich in *Konen 2017*.

4.1 Interviewergebnisse auf der Ebene der Ursachen

Die Experteninterviews ergaben, dass die überprüften Ursachefaktoren „Personal und Führung“, „Kultur“, „Struktur und Prozesse“, „Finanzielle und materielle Ressourcen“ und „Methoden zur Innovationsunterstützung“ alle eine Relevanz für die Innovationsfähigkeit der Forschenden einer Hochschule haben und sich durch verschiedene Treiber ausdrücken. Weitere Ursachefaktoren konnten nicht identifiziert werden.

4.1.1 Ursachefaktor Führung und Personalmanagement

Thoenig/Paradeise (2016), S. 313 f. betonen die wichtige Rolle der Führungskräfte einer Hochschule bei der Strategieentwicklung und -durchführung. Führung steht in Hochschulen jedoch vor der Herausforderung, dass sie nur begrenzt über die Ausübung von Erwartungsvorgaben, Zwang und Kontrolle erfolgen kann (auch *Hüther/Krücken 2013, S. 4 f.*). Sie muss sich stattdessen, orientiert am Konzept der Machtbasen nach *French/Raven 1959*, insbesondere der Ausübung von Führungshandlungen durch Identifikation, Legitimation und Belohnung bedienen.

Dies fand sich auch in den Interviews. Verschiedene Interviewte wünschten sich, dass die Führungsebene (Rektorate/Dekanate) sich Führungshandlungen durch Identifikation bedient, indem z. B. mehrfach geäußert wurde, dass das aktive Bekenntnis der Hochschulleitung zur Innovation einen wesentlichen Beitrag zur eigenen Innovationsfähigkeit leistet, z. B. durch deren Teilnahme an Terminen zur Innovationskooperationsanbahnung, insbesondere aber durch die geeignete Gestaltung und Kopplung von Innovationsstrategie, Zielvereinbarung und Anreizsystem.

Bei der Gestaltung der Innovationsstrategie kommen Führungshandlungen durch Legitimation zum Einsatz. In den Interviewergebnissen zeigte sich Evidenz für die von *Thoenig/Paradeise* aufgestellte Hypothese, dass die Akzeptanz einer Strategie davon abhängt, inwieweit die beteiligten Einheiten einbezogen werden (*Thoenig/Paradeise 2016, S. 311*). So wies ein Interviewteilnehmer darauf hin, dass er sich wünscht, dass von der Hochschulleitung nur ein grober Rahmen vorgegeben und anschließend unter Einbezug der Fachbereiche eine Konkretisierung vorgenommen wird.

Bei der Gestaltung von Zielvereinbarung und Anreizsystem liegen Führungshandlungen durch Belohnung (Reward Power) zugrunde. Zielvereinbarung und Anreizsystem sollen dazu dienen, bei den Forschenden gewünschte Handlungen, hier das Eingehen von Innovationskooperationen, zu erzeugen. Unter Rückgriff auf die Valenz-Instrumentaritäts-Erwartungstheorie (VIE-Theorie) von *Vroom (1964)* lässt sich formulieren, dass die gewünschte Handlung nur dann erbracht wird, wenn die Handlungsfolge (z. B. Befriedigung der intrinsischen Motivation, Reputationssteigerung, Belohnungen) für

die Forschenden einen ausreichenden Wert besitzt, diese zusätzlich davon ausgehen, dass das erfolgreiche Beenden einer Innovationskooperation (Handlungsergebnis) die gewünschte Handlungsfolge hat und die Handlung selbst auch zum Handlungsergebnis führen wird. Diese Annahme fand sich in den Interviews wieder (vgl. dazu ausführlich *Konen 2017*). So wiesen Interviewpartner darauf hin, dass das Vereinbaren von Handlungszielen einen positiven Einfluss auf das Erbringen von Forschungsergebnissen haben kann, sofern die gewünschten Handlungsfolgen berücksichtigt werden. Dazu muss die *Zielvereinbarung* in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess entstehen und transparente, geeignete und prozessbezogene Indikatoren beinhalten, die über eine reine Messung an Drittmitteln hinausgehen.

Bei der Gestaltung des Anreizsystems steht für die Interviewten, wie auch die Ergebnisse anderer Studien zeigen (z. B. *Ringelhan/Wollersheim/Welpe, S. 99*), insbesondere die Gestaltung der immateriellen Komponente im Vordergrund. Die Anreizwirkung von Wertschätzung und öffentlicher Anerkennung scheint enorm zu sein. Auch die (teilweise) Entlastung von anderen Aufgaben oder die Gewährung zusätzlicher personeller Ressourcen hat eine gewisse Anreizwirkung. Direkte materielle Anreize wurden in den Interviews als am wenigsten wirksam erachtet.

Alle Interviewten waren sich einig, dass ein Anreizsystem nur bei bereits intrinsisch motivierten Forschenden eine Wirkung entfalten kann. Dabei wurde insbesondere hervorgehoben, dass im Vordergrund stehen muss, die intrinsische Motivation nicht durch falsche Anreizsetzung zu zerstören.

Ebenfalls gekoppelt sollte ein innovationsförderliches Personalentwicklungssystem sein. Dieses zeichnet sich nach Meinung der Interviewten dadurch aus, dass es entwicklungsstufenspezifische Angebote aufweist, wie z. B. Forschungsgelderantragstellung und Verhandlungsmanagement für Neuberufene oder den Aufbau von Forschungskompetenz für Nachwuchswissenschaftler.

Der in der Literatur beklagte Angebotsmangel bzw. die mangelnde Unterstützung bei der Nutzung vorhandener Angebote (*Briedis/Jaksztat/Schneider/Schwarzer/Winde 2013, S. 5 ff.; Krempkow/Sembritzki/Schürmann/Winde 2016, S. 5 ff.*) fand sich in den Interviews wieder. Während einigen Interviewten nicht bekannt war, ob es ein Personalentwicklungssystem gibt, sahen andere nicht die Notwendigkeit, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen durch gezielte Personalentwicklung zu verbessern.

Eine Hochschule sollte weiterhin die *Einstellung von innovationsfreudigem Personal* sicherstellen, um damit den Ausbau einer Innovationskultur zu unterstützen. Dies geschieht im Idealfall über die Berufung von Personen mit einer sowohl hohen Innovationsbereitschaft als auch Innovationserfahrung. Ein Interviewter hob hervor, dass

diese bei der Sozialisierung möglichst häufig mit innovationsfreudigen Personen in Kontakt zu bringen seien.

4.1.2 Ursachefaktor Struktur und Prozesse

Die klassischen lose gekoppelten, fragmentierten und dezentralisierten Lehrstuhlstrukturen sind zunächst nicht auf das Hervorbringen von (inter-)disziplinären Innovationen ausgerichtet. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, sind oftmals die Primärstruktur überlagernde, quer verlaufende (zeitlich befristete) Zusammenschlüsse, z. B. in Form von Sonderforschungsbereichen, Industrie-on-Campus-Kooperationen oder individuell ausgerichteten Innovationskooperationen, notwendig (*Reichert/Winde/Meyer-Guckel 2012, S. 30 ff.*). Dadurch können Forschungskompetenzen gebündelt und kritische Größen erreicht werden.

Ein besonderes Augenmerk in der Struktur- und Prozessgestaltung lag bei allen Interviews auf den Optimierungspotenzialen, die es bei der Implementierung und Koordination von Unterstützungseinheiten, z. B. Transferstellen oder Patentverwertungsagenturen, gibt (kritisch dazu auch *Kloke/Krücken 2010; Meier/Krücken 2011*).

Die innerhalb der Verwaltung oder verwaltungsnah angesiedelten Unterstützungsstellen sind eher bürokratisch ausgerichtet (*Nickel 2012, S. 287*). Als Erfolgsfaktor für das Entstehen von Innovationen wurde von verschiedenen Interviewten jedoch mit großem Nachdruck das Vorhandensein von flexiblen, unbürokratischen Verwaltungs- und Unterstützungsprozessen nach dem Vorbild privater Hochschulen hervorgehoben. So wurden als die Innovationsfähigkeit hemmende Beispiele genannt, dass Verträge nicht schnell genug juristisch geprüft oder verhandelt werden können, es keine ausreichenden Servicezeiten bzw. Vertretungsregeln, zu viele verschiedene Ansprechpartner oder eine zu geringe Vernetzung dieser gibt.

Die Aufgabenvielfalt an Hochschulen stellt die Unterstützungsstellen zudem vor die Herausforderung, sehr differenzierte Angebote machen zu müssen. Während in einigen Interviews über nicht ausreichend spezifische Angebote geklagt wurde, helfen sich andere Hochschulen dadurch, dass sie am Fachbereich angesiedelte Schnittstellenpositionen zwischen Unterstützungsstelle und Fachbereich implementieren, die im permanenten Austausch sowohl mit den entsprechenden Unterstützungsstellen als auch mit den Mitgliedern des Fachbereichs stehen, gegenseitige Bedarfe übermitteln und die Forschenden fachgebietsspezifisch unterstützen.

4.1.3 Ursachefaktor Kultur

Die Interviewten waren mehrheitlich der Meinung, dass an ihrer Hochschule bisher keine ausgeprägte Innovationskultur bestehe. Mehrere Interviewte merkten jedoch an, dass es gegenwärtig eine mehr oder minder starke Veränderung in Richtung einer Innovationskultur gäbe. Sie begründeten dies insbesondere mit dem Eintreten junger Kollegen.

Nachfolgend soll auf das Vorhandensein und die Ausprägung der Erfolgsfaktoren einer Innovationskultur (in Anlehnung an *Auernhammer/Hall 2014, S. 159 ff.*) eingegangen werden.

Als Erfolgsfaktor einer Innovationskultur gilt die Verankerung von Innovationen im Wertsystem. Zugehörig kann die bereits betrachtete Implementierung einer Innovationsstrategie, aber auch das Vorhandensein ausgeprägter ökonomischer Denk- und Handlungsweisen sein, welche sich z. B. durch eine Orientierung an (Innovations-)Ergebnissen und finanziellen Größen auszeichnen. Dies vermissten einige Interviewte an ihren Hochschulen und nannten die privaten Hochschulen als Vorbilder.

Einen weiteren Erfolgsfaktor stellt die Bereitschaft der Forschenden dar, aus Innovationskooperationen zu lernen, indem z. B. analysiert wird, was konkret über die praktischen Anwendungspotenziale einer Theorie erlernt werden konnte. Studien zur Entstehung von Innovationen weisen zudem darauf hin, dass eine Fehlerlernkultur ein Erfolgsfaktor für die Steigerung der Lernbereitschaft ist (z. B. *Kastner 2007, S. 190*). Für die Interviewten bedeutete eine Fehlerlernkultur insbesondere, dass die Forschenden bei einer qualitätsbewussten Arbeitsausführung zunächst keine formale Sanktion von Fehlern durch die Hochschulleitung oder Gremien befürchten müssen (z. B. durch nicht Weitergewährung von Geldern), und das Eingehen von moderaten Risiken erlaubt wird. Sie beinhaltet aber auch, dass unter den Forschenden selbst offen und ohne die Gefahr eines Reputationsverlusts z. B. über Schwierigkeiten einer Innovationskooperationsdurchführung gesprochen werden kann.

Die Interviews zeigten Probleme beim kooperativen Arbeits- und Kommunikationsverhalten dahingehend auf, dass nur eine geringe in- und/oder externe Offenheit der Hochschulmitglieder herrscht. Die Interviewten bemängelten, dass sich die Forschenden innerhalb der Fakultät nur sehr wenig austauschten und dadurch nur geringe Kenntnisse über die Forschungen und Kompetenzen der anderen Hochschulmitglieder vorlägen und auch von deren Erfahrungsschatz nicht profitiert werden könne. Auch im Bereich der externen Offenheit sahen die Interviewten deutliche Möglichkeiten zur Verbesserung, welche z. B. durch eine verbesserte Darstellung der Forschungsprofile

auf den Internetseiten, den Besuch von Praktikerkonferenzen oder Round Tables mit Unternehmen ausgeschöpft werden könnten.

Der Möglichkeit zum eigenverantwortlichen Handeln kann eine Hochschule gerecht werden, indem sie die Gewährung ausreichender Forschungsfreiräume auch über die Gebiete der Mainstreamforschung hinaus ohne den Einsatz von Sanktionen (z. B. interne Gewährung von Ressourcen wird abgelehnt) sicherstellt. Verschiedene Interviewpartner wiesen darauf hin, dass sie vielfach langfristig auf das Entstehen von Innovationen gerichtete Forschung betreiben, für die noch keine Nachfrage bei unternehmerischen Kooperationspartnern besteht, da diese ihre Bedürfnisse oftmals ad hoc und ohne langfristige strategische Perspektive formulieren. In Hochschulen bestehe dagegen häufig ein weiterer Blick auf mögliche Innovationspotenziale.

4.1.4 Ursachefaktor finanzielle und materielle Ressourcen

Während *Thoenig/Paradeise* auf die Notwendigkeit ausreichender Ressourcen für Forschungsprojekte hinweisen (*Thoenig/Paradeise 2016, S. 311*), meinten mehrere Interviewpartnerinnen und -partner, dass ihre Innovationsfähigkeit durch eine nicht *angemessene Ausstattung* behindert wird, indem keine angemessenen Räumlichkeiten oder Bewirtungsbudgets für die Kooperationsanbahnung zur Verfügung stehen oder mit nicht ausreichender oder veralteter Forschungsausstattung gearbeitet werden muss.

Weiterhin führten einige Befragte an, dass die Höhe der *Gemeinkosten* dafür sorgt, dass sie im Vergleich zu anderen Hochschulen, Forschungsinstitutionen oder auch Beratungsgesellschaften an Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit verlieren.

4.1.5 Ursachefaktor Methoden zur Innovationsunterstützung

Die Interviews zeigten, dass ein systematischer Methodeneinsatz in Innovationskooperationen (z. B. Roadmaps, Innovation Scorecards) noch wenig oder nur unbewusst stattfindet. Mehrere Interviewte reagierten auf die Frage nach einem Methodeneinsatz mit der Antwort, dass sie sich damit noch nicht bewusst auseinandergesetzt hätten, dies aber in einer flexibel einsetzbaren Form sinnvoll sein könnte.

Zum Einsatz kommen bisher hauptsächlich Methoden zur Planung, Analyse und Begleitung von Innovationen in Form von *Projektmanagementplänen* und *Prozessabläufen*. Beim Einsatz von Projektmanagementplänen wird oft keine Standardsoftware eingesetzt, sondern projektabhängig agiert. Insgesamt wurde auch der Einsatz von Methoden zur Kontrolle, Dokumentation oder Sicherstellung von Lernprozessen, z. B. durch eine Form von *Lessons Learned* oder einem losen *Wissensmanagement-*

system, als Erfolgsfaktor zum Erhalt der Innovationsfähigkeit gesehen, aber nur bedingt eingesetzt.

4.2 Interviewergebnisse auf der Ebene der Manifestation

Weiterhin sollte überprüft werden, ob das vorgestellte Teilfähigkeitenkonzept zur Manifestation der Innovationsfähigkeit sinnvoll angelegt ist. Die Interviewergebnisse zeigten eine Relevanz aller Teilfähigkeiten sowie zahlreiche Sachverhalte, durch die es zu Störungen bei diesen kommen kann.

Störungen der *„Fähigkeit zur Schaffung der Voraussetzungen für die optimale Ausgestaltung der innerinstitutionellen Einflussfaktoren“* zeigen sich bereits durch die Ausführungen zu den Ursachefaktoren der Innovationsfähigkeit. Sie können z. B. vorliegen, wenn die Innovationsunterstützungseinheiten nicht für die Erfordernisse der Forschenden konfiguriert sind oder das Anreizsystem keinen ausreichenden positiven Effekt auf die Innovationsbereitschaft der Forschenden ausübt.

Zu einer Störung der *„Fähigkeit zur Gewinnung neuer wissenschaftlich-technologischer Erkenntnisse“* kann es dadurch kommen, dass Wissen an Hochschulen häufig nicht mit dem Fokus wirtschaftlicher Verwertung gewonnen wird (auch Nickel 2011, S. 1 f.), weiterhin dadurch, dass eine Innovationskooperation zwar mit Erfolg für das kooperierende Unternehmen beendet wird, jedoch ohne (wissenschaftlich) verwertbare Forschungsergebnisse für die Hochschule. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass im Anschluss an eine Innovationskooperation nicht überprüft wird, welche Lerneffekte fachlicher oder methodischer Art daraus gezogen werden können, wodurch es langfristig zu einem Lock-out-Effekt kommen kann.

Auch bei der *Fähigkeit, zwischen wissenschaftlich-technologischen Erkenntnissen und Anwendungen Verbindungen zu erkennen*, zeigten die Interviews verschiedene Störvariablen. Einige Interviewpartnerinnen und -partner gaben an, bewusst nach Anwendungspotenzialen für ihre Erkenntnisse zu suchen, andere erklärten jedoch, dies nicht oder nur eingeschränkt zu tun. Ein Interviewpartner aus der Wirtschaftsinformatik an einer Universität wies darauf hin, dass die Forschungsdisziplin durch zwei weitgehend unabhängig voneinander agierende Forschungsstränge geprägt ist. Während der eine für die praktische Anwendung nicht verwertbare Erkenntnisse entwickelt, ist der andere praxisorientiert und kann kaum für die wissenschaftliche Forschung genutzt werden.

Weiterhin wiesen mehrere Interviewte darauf hin, keine ausreichenden zeitlichen Kapazitäten zu haben, um sich mit Anwendungspotenzialen auseinandersetzen zu

können und auch keine diesbezüglichen Unterstützungsangebote aus der Hochschule heraus zu erhalten.

Bei der *Fähigkeit, neue wissenschaftlich-technologische Erkenntnisse zur Anwendung zu bringen*, lassen sich Störungen im Bereich der Anbahnung und der Durchführung einer Kooperation unterscheiden.

Im Bereich der Anbahnung wurde es zunächst als problematisch angesehen, dass die an eine Innovationskooperation gestellten Erwartungen aus Hochschul- und Unternehmenssicht in der Regel voneinander abweichen. Während für die Hochschulen der Wunsch der Erweiterung der wissenschaftlichen Wissensbasis und die Verbesserung der Reputation im Vordergrund stehen, wünschen sich Unternehmen eine schnelle Marktreife und resultierende Gewinne (auch *Jostmeier 2013, S. 19 ff.*).

Des Weiteren entstehen mitunter Probleme bei der Einigung über Verwertungsrechte und es bedarf intensiver Aushandlungsprozesse, bis eine angemessene Beteiligung der Hochschule erreicht wird (auch *Meier/Krücken 2011, S. 97 ff.*). In Einzelfällen wurde vom Scheitern einer Innovationskooperation aufgrund der Uneinigkeit über Verwertungsrechte berichtet.

Im Hinblick auf die Durchführung der Kooperation berichteten einige Interviewte, dass die Hauptverantwortung für den Innovationskooperationsprozess häufig bei den Hochschulen läge bzw. Verantwortlichkeiten nur unzureichend geregelt oder wahrgenommen würden. Häufig fehlt es an (losen) Prozessbeschreibungen oder Richtlinien, die z. B. rechtzeitig daran erinnern, den Umgang mit Verwertungsrechten festzulegen.

4.3 Interviewergebnisse auf der Ebene der Wirkung

Außerdem sollte überprüft werden, ob eine mehrdimensionale Messung der Wirkung der Innovationsfähigkeit sinnvoll ist, und ein Eindruck über geeignete Messindikatoren gewonnen werden.

Während den Möglichkeiten der Messung von (gesellschaftlich relevanter) Innovations- oder Forschungsleistung in der Literatur (vgl. dazu den Überblick bei *Bornmann 2013*) derzeit große Aufmerksamkeit geschenkt wird, scheint es, wie die Interviewergebnisse aufzeigten, in der Umsetzung häufig noch an differenzierten, evaluierten und/oder anerkannten Konzepten zu mangeln. So zeigten die Interviewergebnisse zunächst auf, dass einige Forschende nicht wissen, ob es an ihrer Hochschule eine Form der Innovationskooperationserfolgsmessung gibt und/oder welche Indikatoren dazu herangezogen werden.

Andere Interviewte beklagten, dass eine Messung ausschließlich über den Indikator Drittmittel stattfindet. Die Beantwortung der Frage nach geeigneten Indikatoren wurde breit diskutiert, jedoch konnte kein Interviewteilnehmer bzw. keine Teilnehmerin einen vollständig geeigneten Indikator oder ein vollständig geeignetes Bündel an Indikatoren zur Abbildung des Innovationserfolges nennen. Insgesamt wurde jedoch die Nutzung eines Bündels an Indikatoren befürwortet, wobei auch die Wichtigkeit prozessbezogener Indikatoren hervorgehoben wurde. Als konkrete Wunschindikatoren wurden z. B. Beiträge zu Ausgründungen oder aus Innovationskooperationen entstehende Publikationen genannt.

Bei der Entwicklung geeigneter Indikatoren können Hochschulen auf bereits in der Praxis erprobte Modelle zurückgreifen und diese für den Innovationskontext spezifizieren. Ein solches ist der Performance Based Research Fund (PBRF) der neuseeländischen Universitäten. Dieser unterscheidet Indikatoren zur Bewertung des Forschungsoutputs und des Forschungsbeitrags, sodass die Bereitschaft, eine Innovationsleistung hervorzubringen, und die daraus entstehenden positiven Effekte gewürdigt werden können. Indikatoren des Forschungsoutputs sind z. B. Publikationen, graue Literatur, Konferenzbeiträge oder entwickelte Anwendungen/Produkte. Die Bewertung des Forschungsbeitrags beinhaltet z. B. die Kategorien Übernahme von Managementpositionen, Entwicklung neuer disziplinärer Methoden, Netzwerkaktivitäten zur Förderung der in- und externen Zusammenarbeit, Zitationsindizes, Unterstützung/Supervision von (Nachwuchs-)Wissenschaftlern und Nutzung, Adaption oder Kommerzialisierung von Forschungsergebnissen/Anwendungen im Wirtschaftssektor (*Tertiary Education commission 2016*).

Verknüpfen Hochschulen die Messung der Wirkungsebene mit Belohnungen durch das Anreizsystem, können sie eine Motivationswirkung beim Forschenden erreichen. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Indikatoren fachgebietsspezifisch gewählt werden müssen.

5 Fazit

Das Ziel dieses Beitrags war es, die Innovationsfähigkeit von Hochschulen im Hinblick auf das kooperative Hervorbringen von Innovationen mit Unternehmen zu untersuchen. Dazu wurde die Innovationsfähigkeit als eine Dynamic Capability definiert und durch ein Modell mit den drei Ebenen Ursachen, Manifestation und Wirkungen abgebildet.

Durch die darauf aufbauende explorative Experteninterviewreihe konnten wichtige Erkenntnisse für die weitere Theorieentwicklung gewonnen werden.

Als erstes Fazit zur Innovationsfähigkeit der untersuchten Hochschulen kann festgehalten werden, dass die Möglichkeiten zur Gestaltung einer innovationsfähigen Hochschule von den Hochschulleitungen bisher häufig nur begrenzt genutzt werden. Das Entstehen von Innovationen wird häufig in starkem Maße vorrangig durch intrinsische Motivation und Leistungsbereitschaft der Professoren und Professorinnen vorangetrieben und nur wenig durch die strategisch geplante Kombination der internen Ressourcen und Gestaltung der sozialen Prozesse. Potenziale zur Entstehung von kooperativen Innovationen werden dadurch nur unzureichend genutzt und so Möglichkeiten der Reputationssteigerung, Wissensdiffusion und Mittelgenerierung verspielt.

Literatur

Aljets, Enno; Lettkemann, Eric (2012): Hochschulleitung und Forscher: Von wechselseitiger Nichtbeachtung zu wechselseitiger Abhängigkeit. In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 131–153

Auernhammer, Jan; Hall, Hazel (2014): Organizational culture in knowledge creation, creativity and innovation: Towards the Freiraum model. In: Journal of Information Science 40, 2014, 2, S. 154–166

Badillo Vega, Rosalba; Krücken, Georg (2014): Hochschulführung und die dritte Mission: Herausforderungen an akademische Führungskräfte in der unternehmerischen Hochschule. In: Kliewe, Thorsten; Kesting, Tobias (Hrsg.): Moderne Konzepte des organisationalen Marketing. Wiesbaden, S. 127–144

Bornmann, Lutz (2013): What Is Societal Impact of Research and How Can It Be Assessed? A Literature Survey. In: Journal of the American Society for Information Science and Technology 64, 2013, 2, S. 217–233

Briedis, Kolja; Jaksztat, Steffen; Schneider, Julia; Schwarzer, Anke; Winde, Mathias (2013): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. Hannover

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016): Innovative Hochschule: Eine Förderinitiative von Bund und Ländern. https://www.bmbf.de/pub/Innovative_Hochschule.pdf (Zugriff: 01.09.2016)

Etzkowitz, Henry (2008): The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. New York

Faix, Axel (2017): Befähigung zur Innovation: Grundlagen und Ergebnisse des Projekts „Enabling Innovation“ als Ansatz zur Stärkung der Innovationsfähigkeit außeruniversitärer Forschungseinrichtungen. Frankfurt a. M. u. a.

French, John R. P. Jr.; Raven, Bertram (1959): The Bases of Social Power. In: Cartwright D. (Hrsg.): Studies in Social Power, Research Center for Group Dynamics. Institute for Social Research. University of Michigan, S. 259–269

Hofmann, Yvette (2013): Hochschulcontrolling. In: Küpper; Hans-Ulrich u.a. (Hrsg.): Controlling: Konzeption, Aufgaben, Instrumente. Stuttgart, S. 631–664

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2013): Hierarchy and power: a conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities. In: European Journal of Higher Education 3, 2013, 4, S. 307–323

Jeschke, Sabine; Isenhardt, Ingrid; Hees, Frank; Trantow, Sven (Hrsg.) (2011): Enabling Innovation: Innovationsfähigkeit: deutsche und internationale Perspektiven. Berlin/Heidelberg

Jostmeier, Milena (2013): Transdisziplinäre Forschung als Kooperation heterogener Akteure – Divergierende Handlungslogiken und Integrationsansätze. In: Jeschke, Sabine u.a. (Hrsg.): Innovationsfähigkeit und neue Wege des Wissenstransfers: Expertisen aus dem IMO-Aktionsfeld „Transfer“. RWTH Aachen University – Department of Information Management in Mech. Engineering. Berlin/Aachen, S. 11–42

Kastner, Michael (2007): Vertrauensfehlerlerninnovationsgesundheitskultur zur Förderung von Kultursynergien und Meidung von Kulturkonflikten. In: Kastner, Michael u.a. (Hrsg.) „Kultursynergien oder Kulturkonflikte?“: eine interdisziplinäre Fragestellung. Lengerich/Berlin, S. 182–210

Kienegger, Harald; Felden, Carsten (2008): Das Balanced-Scorecard-Konzept zur Lehrstuhlsteuerung. In: Bichler, Michael u.a. (Hrsg.): Multikonferenz Wirtschaftsinformatik 2008. Berlin

Konen, Cindy (2017): Innovationsfähigkeit von Hochschulen: Ansatzpunkte zur Bewältigung einer neuen Herausforderung für die Institution Hochschule. In: Büchler, Jan-Philipp; Faix, Axel (Hrsg.): Innovationsstrategien – Grundlagen, Gestaltungsansätze und Handlungsbedingungen. Im Druck

Kloke, Katharina; Krücken, Georg (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32, 2010, 3, S. 32–52

Kosmützky, Anna; Borggräfe, Michael (2012): Zeitgenössische Hochschulreform und unternehmerischer Aktivitätsmodus. In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 69–85

Krempkow, René; Sembritzki, Thorben; Schürmann, Ramona; Winde, Mathias (2016): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016: Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Essen

Krücken, Georg; Blümel, Albrecht; Kloke, Katharina (2012): Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In Heinze, Thomas; Krücken, Georg (Hrsg.): Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung. Wiesbaden, S. 219–256

Krücken, Georg; Meier, Andreas (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, Gili S. u. a. (Hrsg.): *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford, S. 241–257

Lawson, Benn; Samson, Danny (2001): Developing Innovation Capability in Organisations: A Dynamic Capabilities Approach. In: *International Journal of Innovation Management* 5, 2001, 3, S. 377–400

Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden

Meier, Frank; Krücken, Georg (2011): Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland. In: Hölscher, Barbara u. a. (Hrsg.): *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden, S. 91–110

Nickel, Sigrun (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten oder Fachhochschulen. In: Brüsemeister, Thomas; Heinrich, Martin (Hrsg.): *Autonomie und Verantwortung: Governance in Schule und Hochschule*. Münster

Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 278–291

Pasternack, Peer (2007): Hochschulen als Wirtschaftsunternehmen? In: *vhw*, Oktober–Dezember 2007, S. 3–6

Reichert, Sybille; Winde, Matthias; Meyer-Guckel, Volker (2012): Jenseits der Fakultäten: Hochschuldifferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre. Essen

Ringelhan, Stefanie; Wollersheim, Jutta; Welppe, Isabell M. (2015): Performance Management and Incentive Systems in Research Organizations: Effects, Limits and Opportunities. In: Welppe, Isabell M. u. a. (Hrsg.): *Incentives and Performance: Governance of Research Organizations*. München, S. 83–103

Schneidewind, Uwe (2016): Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? In: *die hochschule* 25, 2016, 1, S. 14–22

Schneijderberg, Christian; Teichler, Ulrich (2010): Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen: Erfahrungen im europäischen Vergleich. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32, 2010, 3, S. 8–30

Smith, Marisa; Busi, Marco; Ball, Peter; Van der Meer, Robert (2008): Factors influencing an organisation's ability to manage innovation: a structured literature review and conceptual model. In: *International Journal of Innovation Management* 12, 2008, 4, S. 655–676

Stern Thomas; Jaberg, Helmut (2010): Erfolgreiches Innovationsmanagement: Erfolgsfaktoren, Grundmuster, Fallbeispiele. Wiesbaden

Stifterverband (Hrsg.) (2014): Wie Hochschulen mit Unternehmen kooperieren: Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, 2013. <http://www.hochschul-barometer.de/2013> (Zugriff: 10.10.2016)

Teece, David J.; Pisano, Gary; Shuen, Amy (1997): Dynamic Capabilities and Strategic Management. In: *Strategic Management Journal* 18, 1997, 7, S. 509–533

Tertiary Education Commission (Hrsg.) (2016): Performance-Based Research Fund: Guidelines for the 2018 Quality Evaluation assessment process. <http://www.tec.govt.nz/assets/Forms-templates-and-guides/PBRF-assessment-guide.pdf> (Zugriff: 01.06.2017)

Thoenig, Jean-Claude; Paradeise, Catherine (2016): Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities. In: *Minerva, A Review of Science, Learning and Policy* 54, 2016, 3, S. 293–324

Todorova, Gergana; Durisin, Boris (2007): Absorptive Capacity: Valuing a Reconceptualization. In: *The Academy of Management Review* 32, 2007, 3, S. 774–786

Vroom, Victor H. (1964): *Work and Motivation*. New York

Yin, Robert K. (2009): *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles

Zechlin, Lothar (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der „unternehmerischen Hochschule“. In Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 41–59

Manuskript eingereicht: 07.11.2016
Manuskript angenommen: 26.06.2017

Anschrift der Autorin:

Diplom-Betriebswirtin Cindy Konen
Sonnenstraße 96
44139 Dortmund
E-Mail: cindy.konen@tu-dortmund.de

Cindy Konen bearbeitet eine kooperative Promotion an der Technischen Universität Dortmund (Lehrstuhl für Organisationspsychologie) und an der Fachhochschule Dortmund (Fachbereich Wirtschaft). Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Hochschulinnovationsmanagement an der Fachhochschule Dortmund.

Blockierte Förderung? Die deutschen Fachhochschulen zwischen normativem Anspruch und tatsächlicher Partizipation am 7. FRP der EU

Jörg Jerusel, Andreas Mues, Josephine Schuldt

Der Beitrag¹ stellt die Partizipation der deutschen Fachhochschulen am 7. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union dar. In statistisch-deskriptiver Weise analysiert er deren Beteiligung am mittlerweile weltweit größten Forschungsförderinstrument unter verschiedenen Gesichtspunkten. Mittels eines Rahmenprogrammvergleichs werden einerseits der deutlich positive Beteiligungstrend der staatlichen Fachhochschulen aufgezeigt und andererseits die geringen Beteiligungszahlen je Fachhochschule sichtbar gemacht. Vertiefend wird mittels einer Korrelationsanalyse untersucht, inwieweit sich unterschiedliche Forschungsförderangebote gegenseitig blockieren und somit die deutschen Fachhochschulen von diesen Förderinstrumenten gegebenenfalls keinen Gebrauch machen. Darüber hinaus erläutert der Beitrag die geringen Beteiligungszahlen der privaten Fachhochschulen. Die Ergebnisse werden in den aktuellen Wissenschaftsdiskurs bezüglich der deutschen Fachhochschulen gestellt.

1 Einleitung

„Lediglich 25 Prozent aller deutschen Fachhochschulen haben sich am 7. Europäischen Forschungsrahmenprogramm beteiligt; Universitäten dagegen zu mehr als 75 Prozent“ – so das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im April 2014 bei der Vorstellung der neuen, fachhochschulspezifischen Fördermaßnahmen „EU-Strategie-FH“ bzw. „EU-Antrag-FH“, die das Ziel haben, die Beteiligung der deutschen Fachhochschulen an den Forschungsrahmenprogrammen der EU zu erhöhen.²

So richtig diese allgemeine Aussage bezüglich der EU-Aktivität der deutschen Fachhochschulen ist, so erinnern die Zahlen einerseits ein wenig an das vielstrapazierte Bonmot der Methoden- und Statistikseminare „Trau' keiner Statistik, die Du nicht selbst

¹Wir bedanken uns beim EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim und beim Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) für die Freigabe der Daten. Dadurch konnte außerhalb der alltäglichen Arbeit eine tieferegehende Analyse durchgeführt werden, die wiederum auch den oben genannten Einrichtungen zugutekommt.

²Siehe Informationsseite des BMBF bezüglich der fachhochschulbezogenen Forschungsförderinstrumente: <http://www.bmbf.de/de/864.php> ; Zugriff am 15.07.2015.

gefälscht hast“³ und werden andererseits dem komplexen Partizipationsverhalten der deutschen Fachhochschullandschaft auf EU-Ebene nicht gerecht – so wissen wir, dass sich fünf der sechs niedersächsischen staatlichen Fachhochschulen am 7. Europäischen Forschungsrahmenprogramm (FRP) beteiligt haben (Vgl. *EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim 2016, S. 77*). Wie ist diese starke Abweichung vom oben angeführten Wert von 25 Prozent zu deuten – ein Spitzenwert, statistischer Ausreißer oder für Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft eher ein Durchschnittswert?

Die an die deutschen Fachhochschulen adressierte Aufforderung zur verstärkten Internationalisierung⁴ bzw. die Etablierung der neuen EU-FH-Förderinstrumente müssen vor dem Hintergrund des aktuellen wissenschafts- und forschungspolitischen bzw. hochschulpolitischen Diskurses sowie der strukturellen Wandlungsprozesse innerhalb des europäischen Mehrebenensystems⁵ der letzten Dekaden gesehen werden:

So versteht sich die Europäische Kommission spätestens seit der Ratifizierung des Lissabon-Vertrags nicht mehr als reiner Budgetverwalter und Forschungsförderer, sondern vielmehr als ein Forschungsministerium mit den dazugehörigen Steuerungsaufgaben (Vgl. *BBAW 2014a, S. 47*). Beispielsweise erzeugt das stetig steigende Fördermittelangebot der Forschungsrahmenprogramme⁶ eine Attraktivität und forschungspolitische Wirkmacht, der sich weder die Science Community noch die forschungspolitischen Akteure entziehen können. Für die Bundesebene konstatiert *Schimank* in seinem Vortrag vor der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften Ende 2014, dass „die Länder unausweichlich in eine immer größere finanzielle Abhängigkeit vom Bund geraten, der im Gegenzug immer weiter reichende formelle Befugnisse verlangt hat“ (*BBAW 2014b, S. 20*). Und *Speiser* fragt in seiner Analyse gar nach „tektonischen Verschiebungen“ (*Speiser 2016, S. 9*) bezüglich der öffentlichen Hochschulfinanzierung zwischen Bund und Ländern. Nichtsdestotrotz verabschieden sich die forschungspolitischen Akteure der Länderebene nicht von ihrem Auftrag und Anspruch als zentraler Akteur bezüglich der (ländereigenen) Fachhochschulen. Vielmehr werden auf dieser Ebene – zumindest für das Bundesland Niedersachsen – basierend

³Dieses Bonmot wird als Zitat oft dem britischen Politiker Winston Churchill zugeschrieben, doch hat sich dafür bisher noch kein Beleg angefundener. Vgl. bezüglich des Quellediskurses: Wikipedia: https://de.wikiquote.org/wiki/Winston_Churchill Zugriff: 03.11.2015.

⁴Vgl. bezüglich des Begriffspaars Internationalität und Internationalisierung die Ausführungen von *Jerusel/Pieper 2013, S. 79 f.*

⁵Hier verstanden als ein System, das sich zum einen zunehmend international und global konstituiert und gleichzeitig regional und sektoral weiter ausdifferenziert und in dem Regieren sehr stark in der Koordination zwischen diesen Systemebenen besteht. Vgl. *Benz 2009, S. 15*.

⁶Mittlerweile sind die Forschungsrahmenprogramme zum weltweit größten Forschungsförderprogramm avanciert. Vgl. *BMBF 2007, S. 6* sowie *BBAW 2014a, S. 18*.

auf dem ursprünglichen Aufgabenprofil der praxisorientierten Lehre bzw. Ausbildung eigene Aufgabenerweiterungen an die Fachhochschulen herangetragen.⁷

Vor dem Hintergrund dieser staatlichen Steuerungsversuche werden in diesem Aufsatz Daten bezüglich der Internationalisierung vorgestellt, die das spezifische 7. FRP-Partizipationsmuster der deutschen Fachhochschulen darlegen. Gleichzeitig untersucht die vorliegende Analyse, inwieweit sich ausgewählte Forschungsförderinstrumente der Bund- bzw. EU-Ebene, bedingt durch die begrenzte Nachfragekapazität der Forschungsakteure – hier fokussiert auf die Gruppe der deutschen Fachhochschulen –, gegenseitig blockieren. Somit ist die vorliegende Analyse in eine Forschungsperspektive eingebettet, die wieder verstärkt die Dynamiken und (nichtintendierten) Effekte zwischen den forschungspolitischen Akteuren in den Fokus setzt und somit beispielsweise neuen Entwicklungen Rechnung trägt.⁸

1.1 Erhebungsdesign

Um die Fragestellungen der vorliegenden Analyse empirisch bearbeiten zu können, wurde auf die E-CORDA-Datenbank der Europäischen Kommission zurückgegriffen.⁹ Mittels der Konstruktion diverser Zusatzvariablen¹⁰, welche unter anderem mithilfe der amtlichen Hochschulstatistik befüllt wurden, sowie umfangreicher Bereinigungstätigkeiten¹¹ konnte die so gebildete Grundgesamtheit der beteiligten deutschen (Fach-) Hochschulen dem Jahrgang 2010 der deutschen Hochschullandschaft gegenübergestellt werden. Neben den Attributen wie Hochschulart¹² und -trägerschaft wurde auch auf Daten bezüglich der Professorenschaft je Hochschule für die Jahrgänge 2004 und

⁷So beispielsweise mit dem „Fachhochschulentwicklungsprogramm“ von 2014. Vgl. Homepage des Niedersächsischen MWK: <http://www.mwk.niedersachsen.de/aktuelles/presseinformationen/wissenschaftsministerin-heinen-kljaji-startet-fachhochschulentwicklungsprogramm--126787.html>, Zugriff: 19.09.2016.

⁸So fragt *Helmut Fangmann* beispielsweise, ob mit den neuen Hochschulentwicklungsplänen das „große Rollback in der auf Autonomie programmierten Hochschulpolitik“ eingeläutet wird (*Fangmann 2015*, S. 38).

⁹Die nichtöffentliche Datenbank der Europäischen Kommission enthält sämtliche Beteiligungen am 7. Forschungsrahmenprogramm der EU (Stand Okt. 2014). Das EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim wertet im Auftrag des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur die Datenbank für den niedersächsischen Standort aus.

¹⁰Wie zum Beispiel die Variablen Hochschulart, Hochschulträgerschaft, Bundesland.

¹¹So decken sich beispielsweise die Selbstbezeichnungen diverser beteiligter Hochschulen innerhalb der Kommissionsdatenbank nicht mit den Bezeichnungen der amtlichen Hochschulstatistik. Auch wurden die Medizinischen Fakultäten bzw. Universitätskliniken, welche in der Kommissionsdatenbank zum Teil als eigenständige Akteure Beteiligungen aufweisen, den Sitzhochschulen zugeordnet. Einzige Ausnahmen hiervon sind die sowieso eigenständige Medizinische Hochschule Hannover sowie die Charité Berlin. Bezüglich der Charité, welche seit 2003 die beiden medizinischen Fakultäten der Humboldt- und der Freien Universität Berlin zu einer der größten Universitätskliniken Europas vereint, wäre eine Projektzuordnung zu den jeweiligen Sitzhochschulen nur durch eine aufwendige Befragung möglich.

¹²Die Begriffe Hochschulart und -typ werden in dieser Analyse synonym verwendet.

2010 sowie der monetären Einwerbung nach Drittmittelgebern für die Jahrgänge 2006 bis 2013 für die staatlichen Fachhochschulen seitens des Statistischen Bundesamtes (Destatis) zurückgegriffen.

1.2 Aufbau/Gliederung der Arbeit

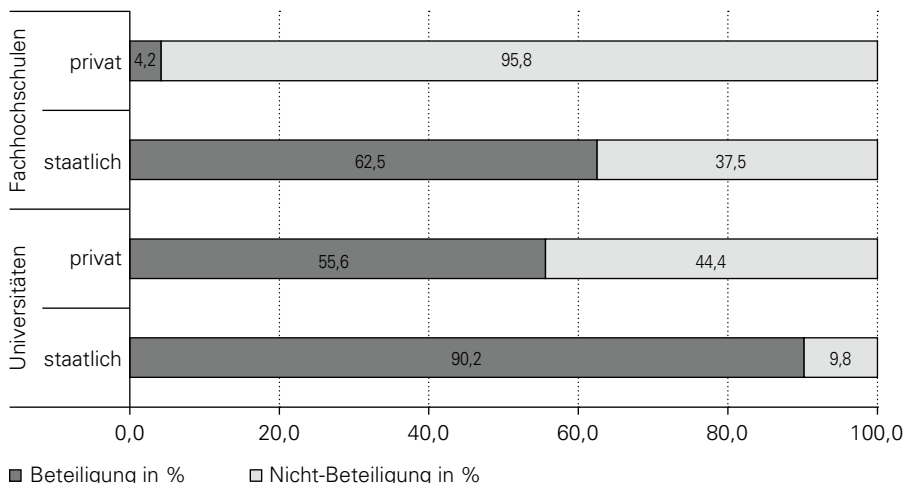
In Kapitel 2 wird aufgezeigt, warum sich „lediglich“ 25 Prozent der deutschen Fachhochschulen am 7. FRP der EU beteiligen. Gleichzeitig wird in diesem Abschnitt dezidiert auf die Beteiligung der privaten Hochschulakteure eingegangen.

Während in den Kapiteln 3 und 4 die Beteiligung der staatlichen Fachhochschulen Deutschlands, welche als Träger der 7. FRP-Partizipation identifiziert werden, unter verschiedenen Gesichtspunkten (deskriptiv) dargestellt wird, soll im 5. Kapitel die Arbeitshypothese der blockierten Förderung überprüft werden. Neben knappen Ergebnisausführungen werden im abschließenden Kapitel thematische Anschlussfähigkeiten und potentielle Vertiefungen aufgezeigt.

2 Die Beteiligung der deutschen Hochschulen am 7. FRP – ein Überblick

Möchte man die vom BMBF dargelegte unterschiedlich hohe 7. FRP-Partizipation der deutschen Universitäten und Fachhochschulen besser verstehen, so schafft ein differenzierter Blick nach Hochschulart und -trägerschaft erste Klarheit. In Abbildung 1 ist zum einen sichtbar, dass sich fast alle staatlichen Universitäten (90,2 Prozent) und von den 18 privaten Universitäten noch etwas mehr als jede zweite (55,6 Prozent) mit mindestens einem Forschungsprojekt am 7. FRP beteiligt haben. Zum anderen zeigt Abbildung 1, dass immerhin 62,5 Prozent der staatlichen Fachhochschulen, jedoch lediglich drei der 72 privaten Fachhochschulen (4,2 Prozent), mittels mindestens einer Beteiligung am letzten Rahmenprogramm der EU teilnehmen. Somit wird sichtbar, dass die privaten Fachhochschulen das größte Forschungsförderinstrument der EU nur marginal nutzen. Fokussiert man darüber hinaus auf Hochschulen in privater Trägerschaft, wird in Abbildung 1 deutlich, dass 'privat nicht gleich privat ist': So weisen die privaten Fachhochschulen mit 4,2 Prozentpunkten deutlich geringere Beteiligungswerte auf als die privaten Universitäten. Letztere wiederum weisen immer noch eine um sieben Prozentpunkte geringere 7. FRP-Partizipation auf als die staatlichen Fachhochschulen.

Abbildung 1: Die Beteiligungsquoten der deutschen Hochschulen im 7. FRP in Prozent; differenziert nach Hochschulart und -trägerschaft



Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim

Vergegenwärtigt man sich vor der geringen Rahmenprogrammbeteiligung der privaten Hochschulakteure nochmals die strukturelle Zusammensetzung der deutschen Hochschullandschaft, so wird die geringere Beteiligung der deutschen Fachhochschulen im Vergleich zu den deutschen Universitäten verständlich:

Während die privaten Universitäten mit 16,4 Prozent einen relativ kleinen Anteil an der deutschen Universitätslandschaft stellen, verhält es sich bei den deutschen Fachhochschulen anders: 40,9 Prozent der deutschen Fachhochschulen sind in privater Trägerschaft – dieses interne Verhältnis zwischen staatlicher und privater Trägerschaft hat vor dem Hintergrund der 7. FRP-Abstinenz der privaten Fachhochschulen deutlich negative Auswirkungen auf die Partizipationsquote der gesamten Hochschulart.

Tabelle 1: Die deutsche Hochschullandschaft (Auszug); differenziert nach Hochschulart und -trägerschaft; JG 2010

Hochschulart	Gesamt	davon staatlich	davon privat	Anteil privat an Gesamt in Prozent
Universitäten	110	92	18	16,4
Fachhochschulen	176	104	72	40,9

Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim; Destatis 2014, 2015a

Vor dem Hintergrund des hier dargelegten spezifischen Partizipationsverhaltens der privaten Hochschulakteure, hier vor allem der privaten Fachhochschulen, sowie der unterschiedlichen Zusammensetzung der jeweiligen Hochschultypen, sollten Analysen

der deutschen Hochschullandschaft immer differenziert nach Art und Trägerschaft durchgeführt werden. Im anschließenden Unterkapitel soll auf das spezifische Verhalten der privaten Fachhochschulen vertiefend eingegangen werden.

2.1 Die Beteiligung der privaten Fachhochschulen am 7. FRP der EU

Auch wenn die Beteiligungswerte aller privaten Hochschulen am 7. FRP als eher gering zu bezeichnen sind und sich dadurch einer empirisch-quantitativen Betrachtung weitestgehend entziehen – lediglich 14,4 Prozent bzw. 13 der 90 privaten Hochschulen weisen mindestens eine EU-Beteiligung auf –, rechtfertigt die dynamische Entwicklung des privaten Hochschulsektors eine tiefergehende Betrachtung. So stiegen die Studierendenzahlen an privaten Hochschulen allein von 24.574 im Jahr 2000 auf 180.476 im Jahr 2014, was einem Wachstum von über 600 Prozent entspricht (vgl. *Statistisches Bundesamt 2016*). Im selben Zeitraum verzeichneten die staatlichen Hochschulen ein Wachstum ihrer Studierendenzahlen von 42 Prozent. Damit waren im Jahr 2014 sieben Prozent aller Studierenden an privaten Hochschulen immatrikuliert, wobei neun Prozent aller Studienanfänger dieses Jahres sich für ein Studium im privaten Hochschulsektor entschieden, sodass ein Ende dieses Wachstumstrends nicht abzusehen ist.

Innerhalb des privaten Hochschulsektors zeigt sich eine recht eindeutige Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Hochschultypen, 86,7 Prozent der Studierenden waren an privaten Fachhochschulen, lediglich 13,3 Prozent an privaten Universitäten oder entsprechend gleichgestellten Hochschulen mit Promotionsrecht immatrikuliert. Bezogen auf die Studienfächer machen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit über 60 Prozent das Gros der belegten Studienfächer aus, gefolgt von den Gesundheitswissenschaften (ohne Medizin) und den Sprach- und Kulturwissenschaften mit über 13 Prozent respektive 9,5 Prozent (vgl. *Statistisches Bundesamt 2016*). Insgesamt ist die private Hochschullandschaft „eher fachhochschulisch und weniger universitär geprägt“ (vgl. *Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2011, S. 2*), und da wir gleichzeitig wissen, dass es gerade die privaten Fachhochschulen sind, welche sich kaum am 7. FRP beteiligen, soll in diesem Unterkapitel auf eben diesen Hochschultyp fokussiert werden:¹³ Von den 72 privaten Fachhochschulen sind lediglich die Akkon-Hochschule für Humanwissenschaften, die Private Hochschule Göttingen sowie die Fresenius Hochschule mit jeweils einem EU-Projekt am 7. FRP beteiligt.

Um die geringe Teilnahme der privaten Fachhochschulen am 7. FRP adäquat zu erklären, müssen insbesondere strategische, wirtschaftliche sowie organisationale Aspekte betrachtet werden: Die privaten Fachhochschulen unterscheiden sich zum einen deutlich von den privaten Universitäten, die in der Regel über Stiftungen bzw. dauer-

¹³Die doch recht heterogene 7. FRP-Partizipation der privaten Universitäten muss an anderer Stelle vertiefend betrachtet werden.

hafte umfassende Unternehmenspartnerschaften finanziert werden und hinsichtlich ihres eigenen Anspruchs in den Bereichen Lehre und Forschung am Selbstverständnis staatlicher Eliteuniversitäten orientiert sind. Analog zu diesen sind sie entsprechend nicht in der Lage, kostendeckend auf Basis der erhobenen Studiengebühren zu wirtschaften (*Wissenschaftsrat 2012, S. 112–113*). Im Gegensatz dazu sind die Geschäftsmodelle der privaten Fachhochschulen am Primat der Kostendeckung ausgerichtet und damit in hohem Maße von den Einnahmen der jeweiligen Studiengebühren sowie sonstiger kostenpflichtiger Bildungsangebote abhängig.

Daraus ergibt sich eine verstärkte Orientierung auf die Leistungsbereiche Service und Lehre, da die Studierenden im Sinne zahlender Kunden insbesondere diese Aspekte in ihrem individuellen Studienalltag aktiv wahrnehmen und in diesem Bereich somit ein konkretes Alleinstellungsmerkmal gegenüber den weitestgehend kostenfreien Angeboten der staatlichen Mitbewerber realisiert werden kann. Diese strategische Positionierung deckt sich dabei mit den entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats, der mit Verweis auf seine Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen (*Wissenschaftsrat 2010a*) sowie zur Differenzierung der Hochschultypen (*Wissenschaftsrat 2010b*) ein solches Primat der Lehre für private und kirchliche Hochschulen nochmals dezidiert hervorgehoben hat (*Wissenschaftsrat 2012, S. 23*). Eine Kombination aus kleinen Studienkohorten mit entsprechend intensiver lehrseitiger Betreuung, flexiblen Studienmodellen und deutlich erweiterten administrativen Serviceangeboten hinsichtlich Öffnungszeiten, Coachingangeboten etc. entspricht den Anforderungen der zunehmend auch berufsbegleitend studierenden Zielgruppe mehr, als ein durch internationale Forschungsprojekte gesteigertes Renommee innerhalb der wissenschaftlichen Community.¹⁴

In den öffentlichen Finanzierungsquellen, wie dem Hochschulpakt, werden zudem zwar die Studienanfänger an den privaten Hochschulen in die Berechnungen zur Förderhöhe seitens des Bundes berücksichtigt, diese Mittel verbleiben allerdings bis auf wenige Ausnahmen in den jeweiligen Hochschulbudgets der Länder. Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre sind private Hochschulen zudem nicht antragsberechtigt. Eine Schätzung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln besagt, dass allein 2013 den privaten Hochschulen rund 197 Millionen Euro aus diesen Förderlinien entgangen sind (*Konegen-Grenier 2016, S. 20*), sodass wesentliche Finanzierungsquellen für diesen strategischen Kernbereich der privaten Fachhochschulen wegfallen und somit auch die Budgets zur Forschungsförderung tangieren.

Abschließend kann an dieser Stelle noch eine organisationale Besonderheit privater Fachhochschulen zur Begründung der mangelnden Teilnahme am 7. FRP angeführt werden. Bedingt durch die in der Regel geringe Größe privater Fachhochschulen

¹⁴Zu den Erfolgsindikatoren privater Hochschulen in Deutschland vgl. *CHE 2017*.

müssen im Rahmen des Berufungsmanagements oftmals professorale Teilzeitmodelle implementiert werden, um einerseits ein breites Fächerspektrum innerhalb der Studienprogramme abzusichern und andererseits den Anspruch der intensiven Vernetzung von privater Hochschule und Privatwirtschaft gewährleisten zu können. Während bei den staatlichen Fachhochschulen diese Vernetzung in der Regel durch den Wechsel aus der Privatwirtschaft an die Hochschule umgesetzt wird, kommt es an privaten Fachhochschulen zu einer gleichzeitigen Tätigkeit an der Hochschule sowie in der Privatwirtschaft im Rahmen von 50-Prozent-Professuren. Diese aus Sicht der privaten Hochschulen notwendigen Teilzeitmodelle sind insbesondere für die Beteiligung an größeren öffentlichen Forschungsförderungsprogrammen aber oftmals nachteilig, da ein ausreichendes Zeitkontingent für intensivere und längerfristige Forschungsprojekte sowie für die damit einhergehenden Abstimmungsprozesse gerade im Rahmen von Verbundprojekten fehlt. Dieser Problematik wurde seitens des Wissenschaftsrats durch die Anpassung des Leitfadens zur Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen (*Wissenschaftsrat 2015*) begegnet, bei der insbesondere auch die Prüfkriterien der sogenannten Hochschulformigkeit bezüglich des Anteils an Vollzeitprofessuren am gesamten Lehrkörper vorgegeben wurden.

3 Strukturdaten I: Die Beteiligung der staatlichen Fachhochschulen im Rahmenprogrammvergleich

Nachdem die 7. FRP-Beteiligung der deutschen Hochschulen eingangs etwas breiter diskutiert wurde sowie in Kapitel 2.1 auf die 7. FRP-Beteiligung der privaten Fachhochschulen eingegangen wurde, wird in diesem Kapitel auf die Beteiligung der staatlichen Fachhochschulen im Rahmenprogrammvergleich fokussiert.

Tabelle 2: Beteiligte staatliche Fachhochschulen im FRP-Vergleich; Angaben in absolut und Prozent an Gesamt

Ebene		FRP	6. FRP	7. FRP	Zunahme/Steigerung im RP-Vgl.
Bundesebene	absolut		37	65	+28 staatl. Fachhochschulen
	in Prozent an Gesamt		35,9	62,5	+75,6% Steigerung

Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim; *EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim 2008; Destatis 2006, 2014, 2015a*

Tabelle 2 zeigt die Entwicklung der beteiligten Fachhochschulen in einem Rahmenprogrammvergleich. Während im 6. FRP mit 37 rund ein Drittel (35,9 Prozent) der staatlichen Fachhochschulen mit mindestens einer Beteiligung auf der EU-Ebene aktiv waren (vgl. *EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim 2008, S. 152 ff.*), sind dies im 7. FRP mit 65 immerhin schon rund zwei Drittel der staatlichen Fachhochschullandschaft – somit ist im Rahmenprogrammvergleich ein deutlicher Zuwachs von 75,6 Pro-

zent zu verzeichnen und es bleibt abzuwarten, ob sich dieser positive Trend für das momentan laufende Rahmenprogramm, das Horizont 2020, fortsetzt.

Bedingt durch die höhere Anzahl beteiligter Fachhochschulen sind auch die Projektbeteiligungen in absoluter Perspektive deutlich angestiegen (Tabelle 3): Während im 6. FRP 37 staatliche Fachhochschulen insgesamt 77 Projekte durchführten, waren es im 7. FRP durch die 65 staatlichen Fachhochschulen immerhin schon 143 EU-Projektbeteiligungen. Diese Zahlen zeigen jedoch auch, dass die durchschnittliche Beteiligungszahl je staatlicher Fachhochschule mit 2,1 (6. FRP) sowie 2,2 (7. FRP) im Rahmenprogrammvergleich zum einen stagniert und sich zum anderen auf sehr niedrigem Niveau bewegt.

Tabelle 3: Kennzahlen bezüglich der FH-Partizipation im FRP-Vergleich

	6. FRP	7. FRP
Projektbeteiligungen	77	143
Ø Projektbeteiligungen je teilnehmender staatlicher FH	2,1	2,2
Mittelakquise der teilnehmenden staatlichen FH in EUR	15.664.548	38.835.175
Ø Mittelakquise je Projektbeteiligung in EUR	203.435	271.574

Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim

Bezüglich der akquirierten EU-Fördersumme lässt sich ein positiver Trend feststellen: Während die staatlichen Fachhochschulen mittels der angegebenen 77 Beteiligungen im 6. FRP rund 15,7 Mio. EUR einwerben konnten, waren es mittels der 143 Beteiligungen im 7. FRP immerhin schon 38,8 Mio. EUR. Auch wenn man diesen Mittelzuwachs von 147 Prozent vor dem Hintergrund des um zwei Jahre länger laufenden Programms und der deutlich größeren Fördermittelausstattung sehen muss, ist hiermit ein deutlich positiver Trend zu verzeichnen.¹⁵

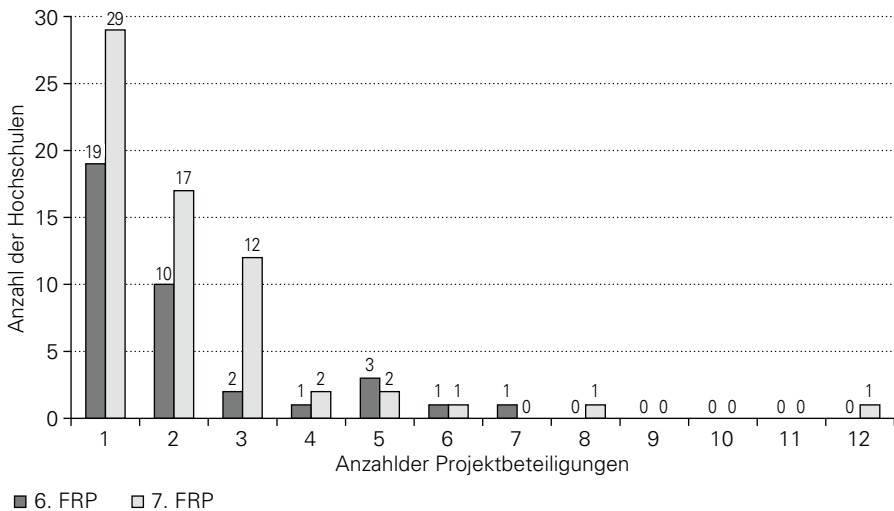
Die durchschnittliche Projektfördersumme ist im Rahmenprogrammvergleich ebenfalls angestiegen: Wurden im 6. FRP noch durchschnittlich 203 Tsd. EUR je Projekt eingeworben, waren es im 7. FRP immerhin schon 271 Tsd. EUR je Projekt.

Auch wenn in Abbildung 2 zu sehen ist, dass die Spanne der Projektbeteiligungen je teilnehmender staatlicher Fachhochschule von einer bis sieben Projektbeteiligungen im 6. FRP bzw. bis zwölf Projektbeteiligungen im 7. FRP reicht und somit leicht größer geworden ist, deuten die recht nah bei einander liegenden Werte der Standardabweichung (6. FRP: $s = 2,0$; 7. FRP: $s = 3,3$), auf sehr ähnliche Verteilungen bzw. enge Streuungen hin.

¹⁵Vgl. *BMBF 2007, S. 6* und *Brökel 2016, S. 89*. Die beiden Rahmenprogramme 6 und 7 waren, im Gegensatz zu ihren Vorgängerprogrammen, die ersten, zwischen denen es keine Überlappung der Laufzeiten gab.

Insgesamt wird von der Untersuchungsgruppe in beiden Rahmenprogrammen die Kohorte mit einer Projektbeteiligung am häufigsten besetzt: Während im 6. FRP 19 staatliche Fachhochschulen (und damit rund jede zweite beteiligte) ein EU-Projekt durchführen, waren es im 7. FRP mit 29 staatlichen Fachhochschulen immerhin noch 44,6 Prozent.

Abbildung 2: Anzahl der Projektbeteiligungen je staatlicher Fachhochschule im Rahmenprogrammvergleich



Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim; EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim 2008

Interessant ist hierbei, dass die höchsten Beteiligungswerte in den rechtsschiefen Verteilungen beider Rahmenprogramme durch dieselben Fachhochschulen erzielt wurden: Während die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg im 6. FRP an sieben und im 7. FRP an zwölf EU-Projekten beteiligt war, hat die Fachhochschule Köln im 6. FRP mittels sechs und im 7. FRP mittels acht EU-Projekten teilgenommen.

4 Strukturdaten II: Die 7. FRP-Beteiligung der staatlichen Fachhochschulen und Universitäten – eine Gegenüberstellung

Die staatlichen Fachhochschulen sind nicht nur die größte Gruppe innerhalb der deutschen Hochschullandschaft (siehe Tabelle 1), ebenso stellt die große Anzahl von 14.423 Professuren¹⁶ ein enormes Forschungspotential dar. Kontrastierend hierzu

¹⁶ Destatis 2015a; Hier tabellarisch nicht ausgewiesen.

werben die staatlichen Fachhochschulen gerade einmal „7 Prozent am Gesamtvolumen aller Hochschulen“ (*CHE 2015, S. 5*) ein. Da der historische Kontext und somit die Funktionszuschreibung der staatlichen Fachhochschulen und Universitäten gänzlich unterschiedlich sind, soll in diesem Kapitel kein deskriptiver Vergleich dieser beiden Hochschultypen durchgeführt werden. Vielmehr soll durch die Gegenüberstellung der 7. FRP-Partizipation beider Akteursgruppen aufgezeigt werden, in welcher Größenordnung sich die 7. FRP-Beteiligungen der staatlichen Fachhochschulen bewegen.

Bei der Gegenüberstellung dieser beiden Hochschultypen wird in Tabelle 4 sichtbar, dass sowohl die absoluten Zahlen (143 Beteiligungen am 7. FRP; 38,8 Mio. EUR Mittelakquise) als auch die prozentualen Werte (Beteiligungen: 2,4 Prozent an Gesamt; Mittelakquise: 1,5 Prozent an Gesamt) der staatlichen Fachhochschulen doch recht gering ausfallen. In der entsprechenden Tabelle ist weiterhin sichtbar, dass die Bereitschaft der staatlichen Fachhochschulen, die Projektkoordination zu übernehmen, mit 10,8 Prozent deutlich geringer ausfällt, als die der staatlichen Universitäten (84,3 Prozent). Wie unterschiedlich das 7. FRP-Engagement der beiden Hochschularten ist, zeigen auch die durchschnittlichen Beteiligungszahlen: Während staatliche Universitäten durchschnittlich an 70,4 Projekten beteiligt sind, weisen staatliche Fachhochschulen hier einen Wert von 2,2 auf. Auch die jeweiligen Pro-Kopf-Einwerbungen (UNI: 120.423 EUR; FH: 3.745 EUR je besetzter Professur) machen das unterschiedlich starke Engagement dieser beiden staatlichen Akteursgruppen ebenfalls nochmals deutlich.

Tabelle 4: Ausgewählte Kennzahlen bezüglich der 7. FRP-Beteiligung nach Hochschultypen

	Beteiligung		Fördersumme		Pro Kopf Einwerbung*	Ø Beteiligung je Hochschultyp	Koordinationsfunktion beteiligter Einrichtungen	
	absolut	in Prozent	absolut in EUR	in Prozent	in EUR		absolut	in Prozent
UNI	5.840	97,6	2.603.906.711	98,5	120.423	70,4	70	84,3
FH	143	2,4	38.835.175	1,5	3.745	2,2	7	10,8
Summe	5.983	100,0	2.642.741.885	100,0			77	52,0

Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim; *Destatis 2015a*;
 * Fördersumme je besetzter Professur

Betrachtet man hingegen die 7. FRP-Programmpartizipation der staatlichen Fachhochschulen in prozentualer Perspektive, so wird in Tabelle 5 deutlich, dass die staatlichen Fachhochschulen eine ähnliche Nachfragestruktur aufweisen wie die staatlichen Universitäten – wenn auch auf deutlich niedrigerem Niveau: Nicht nur die staatlichen Fachhochschulen führen mit 30,8 Prozent (44 Projektbeteiligungen) im ICT-Programm am meisten 7. FRP-Projekte durch, auch die staatlichen Universitäten fragen dieses

7. FRP-Programm mit 21,4 Prozent an Gesamt (1.247 Projektbeteiligungen) am häufigsten nach. Auch die zweitstärkste Programmnachfrage deckt sich bei den beiden staatlichen Hochschularten: Während staatliche Fachhochschulen in 11,2 Prozent ihrer EU-Projekte vom Mobilitätsprogramm der EU, dem Marie-Curie-Programm, profitieren, so tun dies die staatlichen Universitäten mit 18,3 Prozent an Gesamt.

Darüber hinaus ist auffällig, dass die staatlichen Fachhochschulen im wirtschaftsnahen bzw. stark anwendungsorientierten Programm SME, in dem Hochschulen und außer-universitäre Forschungseinrichtungen als Forschungsdienstleister fungieren, mit 8,4 Prozent bzw. 12 Projekten erfolgreich agieren.

Tabelle 5: Programmbeteiligung der staatlichen Fachhochschulen und Universitäten im 7. FRP; Angaben in absolut und Prozent an Gesamt

Staatliche Fachhochschulen		7. FRP-Programm	Staatliche Universitäten	
Anzahl Beteiligungen	in Prozent an Gesamt		Anzahl Beteiligungen	in Prozent an Gesamt
6	4,2	HEALTH	828	14,2
5	3,5	FOOD	216	3,7
44	30,8	ICT	1.247	21,4
15	10,5	NMP	392	6,7
6	4,2	ENERGY	128	2,2
6	4,2	ENV	218	3,7
11	7,7	TPT	260	4,5
8	5,6	SSH	127	2,2
1	0,7	SPA	61	1,0
2	1,4	SEC	87	1,5
7	4,9	JTI	173	3,0
		ERC	513	8,8
16	11,2	MCA	1.067	18,3
		INFRA	225	3,9
12	8,4	SME	94	1,6
3	2,1	REGIONS	10	0,2
		REGPOT	5	0,1
1	0,7	SiS	80	1,4
		INCO	7	0,1
		EURATOM	102	1,7
143	100,0	Gesamt	5.840	100,0

Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim.
Glossar zur Tabelle: Siehe Ende des Textes.

Dass die staatlichen Fachhochschulen im ERC-Programm gar nicht aktiv sind, überrascht hingegen nicht, ist dieses Programm doch ein auf Grundlagenforschung fokussiertes Exzellenzprogramm. Auch die relativ geringe Beteiligung im 7. FRP-HEALTH-Programm von 4,2 Prozent an Gesamt bzw. sechs EU-Projekten erscheint vor dem Hintergrund des Fehlens der „klassischen“ Medizinischen Fakultät, wie sie von den Universitäten bekannt ist, plausibel.

5 Vertiefende Analyse: Mobilisierungsblockade von Forschungsförderinstrumenten im Multi-Level Governance-System bezüglich der staatlichen Fachhochschulen?

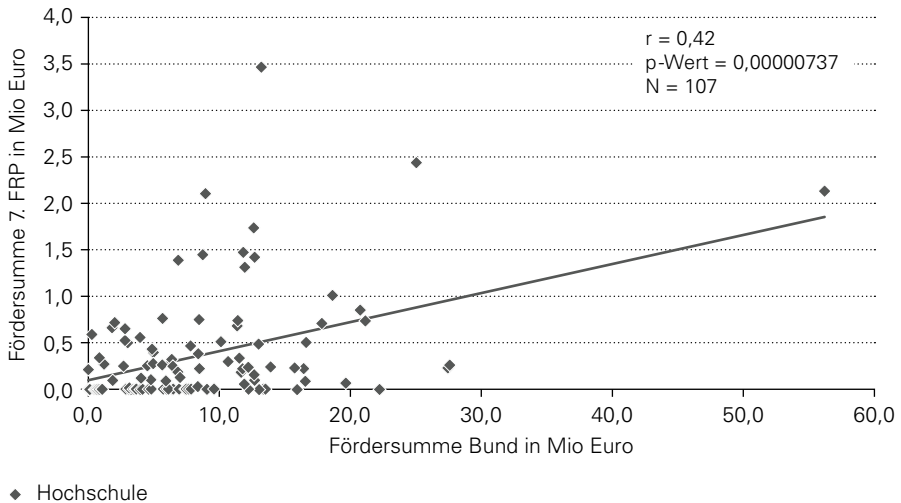
In diesem letzten Analyseabschnitt soll das Untersuchungsfeld „Fachhochschule“ mittels einer Korrelationsanalyse weiter vertieft werden. 2013 ist die Forschungsförderung für die Fachhochschulen durch die Bund-Länder-Initiative in eine neue Förderunde (2014–2018) gegangen (Vgl. *GWK 2013*).¹⁷ Gleichzeitig ist bekannt, dass die Drittmittelinwerbungen der Fachhochschulen stetig ansteigen.¹⁸ Vor diesem Hintergrund soll in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen werden, ob sich die Forschungsaktivitäten der Fachhochschulen durch die Zunahme der Förderangebote auf den unterschiedlichen Förderebenen (Bund; EU) gegenseitig blockieren und etwa eine Art Arbeitsteilung dahingehend sichtbar ist, dass eine Fachhochschule, die (verstärkt) auf der Bund-Ebene aktiv ist, nicht auf der EU-Ebene forschungsaktiv ist und umgekehrt. Hierin könnte sich eine Art Mobilisierungsblockade ausdrücken, dergestalt, dass Fakultäten oder Institute einer Fachhochschule, welche auf einer Förderebene aktiv sind, die zur Verfügung stehenden Forschungsressourcen gebunden haben und somit neue Forschungsförderprogramme wie das eingangs beschriebene EU-FH-Programm nicht aufgreifen können.¹⁹ Bei einem positiven Befund müsste sich diese Fragestellung, empirisch ausgedrückt, in einer negativen Korrelation abbilden lassen: Die zunehmende EU-Aktivität staatlicher Fachhochschulen korrespondiert mit einer Abnahme der Bund-Forschungsaktivitäten bei eben diesen Einrichtungen.

¹⁷Wenn auch dieses Programm erstmalig 2008 durch die Bund-Länder-Initiative verabschiedet wurde, so ist dies nicht die erste Forschungsförderinitiative des Bundes, um die Fachhochschulen forschungsstärker zu machen: Schon 1992 startete beispielsweise das Programm „Anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen“ (aFuE), welches 2004 mit neuem Namen (Anwendungsorientierte Forschung an Fachhochschulen im Verbund mit der Wirtschaft; FH3) und geändertem Förderförderschwerpunkt neu aufgelegt wurde. Vgl. diesbezüglich *BMBF 2004*, S. 1.

¹⁸Das *Statistische Bundesamt 2015b* weist für den Zeitraum von 2006–2013 für die staatlichen Fachhochschulen eine Steigerung der Drittmittelleinnahmen von 181,3 auf 474,1 Mio. EUR bzw. eine Zunahme von 161,4 Prozent aus. Hier tabellarisch nicht ausgewiesen.

¹⁹Hierbei handelt es sich gewissermaßen um einen Sättigungseffekt. Vgl. diesbezüglich *Jerusel/Scholz 2011*, S. 83.

Abbildung 3: Die Mittelakquise der staatlichen Fachhochschulen von 2007–2013 – Bundförderung versus 7. FRP-Förderung



Quelle: e-corda-DB (Okt. 2014); Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim; Destatis 2015b; Grundgesamtheit: 107 staatliche Fachhochschulen

Statt der erwarteten negativen Korrelation zeigt sich in Abbildung 3 jedoch ein leicht positiver Zusammenhang zwischen Bund- und EU-Förderung: Einer zunehmenden Forschungsaktivität auf der Bund-Ebene steht eine zunehmende Forschungsaktivität auf der EU-Ebene gegenüber und vice versa.

Dass der statistische Zusammenhang zwischen Bund- und EU-Förderung lediglich moderat ausfällt, liegt auch an der entsprechend hohen Anzahl von staatlichen Fachhochschulen, die trotz der Forschungsaktivität auf der Bund-Ebene keine 7. FRP-Beteiligung aufweisen.²⁰ Ob diese, zum Teil forschungsstarken, Fachhochschulen das neue EU-Förderinstrument des BMBF wahrnehmen, bleibt abzuwarten.

6 Fazit

Einerseits weisen diverse Kennzahlen bezüglich der staatlichen Fachhochschulbeteiligung an den Rahmenprogrammen der EU einen deutlich positiven Trend auf, so beteiligen sich immerhin rund zwei Drittel der staatlichen Fachhochschulen am 7. FRP. Andererseits bewegt sich die durchschnittliche Projektanzahl je staatlicher Fachhochschule auf niedrigem Niveau und stagniert im Rahmenprogrammvergleich.

²⁰Werte bzw. Punkte auf der X-Achse.

Vor dem Hintergrund der drei Beteiligungen der privaten Fachhochschulen wurden die Hemmnisse für eine höhere Beteiligung dieses Hochschultyps im Kapitel 2.1 dargelegt. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit geeignete Instrumente entwickelt bzw. angeboten werden können, die eine stärkere Beteiligung der privaten Akteure am größten Forschungsförderinstrument der EU unterstützen – sofern dies forschungspolitischen Zielen bzw. dem Selbstverständnis dieser Akteursgruppe entspricht.

Gleichzeitig hat die Korrelationsanalyse gezeigt, dass sich die Forschungsaktivitäten der staatlichen Fachhochschulen auf der Bund- und EU-Ebene gegenseitig eher bestärken als blockieren, und da sich die Drittmittelwerbungen der Fachhochschulen mit einem Anteil von 7 Prozent an Gesamt als eher marginal beziffern lassen (*CHE 2015, S. 29*), scheint bei den Fachhochschulen noch genügend Forschungspotenzial vorhanden zu sein, um den Ansprüchen forschungspolitischer Akteure, dem wachsendem Förderprogrammangebot und nicht zuletzt dem sich wandelnden Selbstverständnis nachzukommen, auf der EU-Ebene verstärkt forschungsaktiv zu sein. Hinzu kommt, dass die „heutige“ Fachhochschulprofessorenschaft deutlich stärker an Forschung interessiert und deutlich stärker national und international vernetzt ist (Vgl. *CHE 2015, S. 27*).

Weiterhin werfen die vorliegenden Ergebnisse auch Fragen nach den Anpassungsstrategien der Forschungsakteure an die an sie herangetragenen Anforderungen auf. Wenn sich die Förderangebote und Forschungsaktivitäten im europäischen Mehrebenenensystem nicht blockieren, sondern zumindest auf der Bund-EU-Ebene eher verstärken – sprich die Fachhochschulen auf diesen Förderebenen zunehmend aktiv sind –, durch welche Anpassungsstrategien ermöglichen die Forschungsakteure diesen erhöhten Arbeitsaufwand: durch Forschungsprofessuren, durch Senkung des Lehrdeputats, durch Aufstockung des Mittelbaus oder Ausbau der Forschungsinfrastruktur wie Laborräume? Oder drückt sich die Anpassungsstrategie der staatlichen Fachhochschulen in einer Verschiebung der Forschungsaktivität hin zu den Förderebenen Bund und EU aus? Käme es somit zu weniger regionalverankerter FuE-Aktivität, würde dies die regionalpolitische Funktion der staatlichen Fachhochschulen schwächen und dürfte Risiken für regionale Innovationsprozesse des Standorts Deutschland mit sich bringen. Dies soll eine Anschlussarbeit mit Fokus auf die ostdeutschen Bundesländer untersuchen: Einerseits weisen die staatlichen Fachhochschulen aus ihrer Gründungs- und Aktivitätstradition einen deutlichen Regionalbezug auf, andererseits sind die ostdeutschen Bundesländer stärker von „fragmentierte[n] Entwicklungen der Regionen und (...) [der] Verminderung finanzieller Spielräume“ (*Fritsch/Pasternack/Titze 2015, S. 1*) gekennzeichnet als westdeutsche Regionen. Diese regionalspezifischen Entwicklungstendenzen könnten beispielsweise dazu führen, dass die ostdeutschen Fachhochschulen seitens der kleinen und mittelständischen Unternehmen im regionalen Innovationsprozess nur wenig als Forschungsdienstleister nachgefragt werden und somit ihre

Forschungsaktivitäten verstärkt auf die EU-Ebene verschieben. Ebenfalls in einer Anschlussarbeit soll die sehr heterogene 7. FRP-Partizipation der privaten Universitäten in vergleichender Perspektive betrachtet werden.

Auch könnte in weiterführenden Analysen untersucht werden, ob es weitere Bedingungsfaktoren gibt, die eine Beteiligung am Rahmenprogramm positiv oder negativ beeinflussen, beispielsweise dahingehend, ob ein Passungsproblem zwischen der Professorenstruktur der Fachhochschule und dem Themenangebot im größten Forschungsförderinstrument der EU vorliegt.

Weiter bietet die vorliegende Analyse die Möglichkeit, im Rahmen einer Ex-Post-Evaluation zu untersuchen, ob eine (staatliche) Fachhochschule vom neuen EU-Instrument des BMBF Gebrauch macht und sich darüber hinaus anschließend am größten Forschungsförderinstrument der EU beteiligt oder ob es sich bei einer Beteiligung am BMBF-Instrument um einen reinen Mitnahmeeffekt handelt, dergestalt, dass die (staatlichen) Fachhochschulen anschließend nicht am Rahmenprogramm partizipiert haben.

Unabhängig davon, wie die Hochschullandschaft Deutschlands zukünftig auch strukturiert ist – ob sich neue „Hochschulformen und -formate“ (*Wissenschaftsrat 2010a*, S. 5) etabliert haben oder ob das Prinzip Fachhochschule gar obsolet geworden ist und funktional durch die Berufsakademien ersetzt werden wird (vgl. *Holuscha 2012*, S. 230) –, ist im hochschulpolitischen Diskurs zu berücksichtigen, dass ein starker Akteur als Forschungsdienstleister und Treiber für Innovation der regionalen Wirtschaft zur Verfügung steht und die akademische Ausbildung für hochqualifizierte, anwendungsorientierte Berufe gesichert bleibt – gerade vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Industrie 4.0 ist dies für den Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Deutschland elementar.

Glossar zu Tabelle 5

Programmakronym	Programmname	Programmakronym	Programmname
HEALTH	Health	JTI	Joint Technology Initiatives
FOOD	Food, Agriculture and Biotechnology	ERC	European Research Council
ICT	Information and Communication Technologies	MCA	Marie Curie Actions
NMP	Nanoscience, Nanotechnologies, Materials and new Production Technologies	INFRA	Research infrastructures
ENERGY	Energy	SME	Research for the benefit of SMEs
ENV	Environment	REGIONS	Regions of knowledge
TPT	Transport	REGPOT	Research Potential
SSH	Socio-economic sciences and Humanities	SIS	Science in Society
SPA	Space	INCO	Specific activities of international cooperation
SEC	Security	EURATOM	Euratom

Literatur

Benz, Arthur (2009): Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (BBAW) (2014a): Europas Forschungsförderung und Forschungspolitik – auf dem Weg zu neuen Horizonten? (Wissenschaftspolitik im Dialog 9/2014). Berlin

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (BBAW) (2014b): Hochschulfinanzierung in der Bund-Länder-Konstellation: Grundmuster, Spielräume und Effekte auf die Forschung (Wissenschaftspolitik im Dialog 11/2014). Berlin

Brökel, Tom (2016): Wissens- und Innovationsgeographie in der Wirtschaftsförderung. Grundlagen für die Praxis. Wiesbaden

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Das 7. EU-Forschungsrahmenprogramm. Bonn, Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Forschungslandkarte Fachhochschulen. Potenzialstudie. Berlin

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (Hrsg.) (2017): Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können. Gütersloh

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (Hrsg.) (2015): Forschung an Fachhochschulen aus der Innen- und Außenperspektive: Rolle der Forschung, Art und Umfang. Arbeitspapier Nr. 181. Gütersloh

EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim (Hrsg.) (2008): Die Beteiligung der deutschen Hochschulen am 6. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der Europäischen Union. Hannover

EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim (Hrsg.) (2016): Die Partizipation des niedersächsischen Forschungsstandorts am 7. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der EU. Hannover

Fangmann, Helmut (2015): Gestern ist das neue Morgen: Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in der Hochschulpolitik. In: das Hochschulwesen 63. Jg., 2015, 2, S. 38–41

Fritsch, Michael; Pasternack, Peer; Titze, Mirko (Hrsg.) (2015): Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demografischen Wandel. Wiesbaden

GWK (Hrsg.) (2013): BAnz AT 27.09.2013 B4. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/FuE-FH-2013.pdf> vom 27.08.2013 (Zugriff: 24.08.2016)

Holuscha, Elisabeth (2012): Das Prinzip Fachhochschule: Erfolg oder Scheitern? Eine Fallstudie am Beispiel Nordrhein-Westfalen. Inauguraldissertation. Marburg

Jerusel, Jörg; Pieper, Ragnhild (2013): Wie international ist die niedersächsische Forschungsförderung? Die Partizipation der niedersächsischen Hochschulen am siebten Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union. In: Beiträge zur Hochschulforschung 35, 2013, 2, S. 76–98

Jerusel, Jörg; Scholz, Christian (2011): „Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?“ Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost- West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und Tempus-III-Programm. In: Forschung. Politik – Strategie – Management 3+4, 2011, 4. JG, S. 80–88

Konegen-Grenier, Christiane (2016): Die Finanzierung der Ausbildungsleistungen der privaten Hochschulen: Ein Vorschlag für eine Berücksichtigung im Hochschulpakt. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln, IW Report 22/2016. Köln

Speiser, Guido (2016): Die Rolle des Bundes in der Hochschulfinanzierung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 38, 2016, 3, S. 8–25

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2016): Bildung und Kultur – Private Hochschulen 2014. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015a): Sonderauswertung: Hochschulpersonal 2010. Besetzte Professuren nach Ländern, Hochschularten, einzelnen Hochschulen und Lehr und Forschungsbereichen der fachlichen Zugehörigkeit. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015b): Anfrage: Hochschulfinanzen. Drittmitteleinnahmen der Fachhochschulen nach Mittelgebern 2006–2013. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2014): Sonderauswertung: Studierende nach Ländern, Hochschularten, Trägerschaft und einzelnen Hochschulen WS 2009/2010. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2006): Sonderauswertung: Hochschulpersonal 2004. Besetzte Professuren nach Ländern, Hochschularten, einzelnen Hochschulen und Lehr und Forschungsbereichen der fachlichen Zugehörigkeit. Wiesbaden

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2011): Ländercheck Wissenschaft. Privater Hochschulsektor – Ein Vergleich der Bundesländer nach Anzahl der privaten Hochschulen, Studierenden und Einnahmen. Essen

Wissenschaftsrat (2010a): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Drs. 10031-10. Berlin

Wissenschaftsrat (2010b): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Drs. 10387-10. Lübeck

Wissenschaftsrat (2010c): Hintergrundinformationen Fachhochschulen. Berlin

Wissenschaftsrat (2012): Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung. Drs. 2264-12. Bremen

Wissenschaftsrat (2015): Leitfaden zur Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen. Drs. 4395-15. Berlin

Manuskript eingereicht: 31.10.2016
Manuskript angenommen: 05.07.2017

Anschriften der Autorinnen und Autoren:

Jörg Jerusel
Josephine Schuldt
Dezernat Forschung und EU-Hochschulbüro, Technologietransfer
Leibniz Universität Hannover
Brühlstr. 27
30169 Hannover
E-Mail: Joerg.Jerusel@zuv.uni-hannover.de
Josephine.Schuldt@zuv.uni-hannover.de

Andreas Mues
H:G Hochschule für Gesundheit & Sport, Technik & Kunst
Vulkanstr. 1
10367 Berlin
E-Mail: Andreas.Mues@my-campus-berlin.com

Jörg Jerusel betreut seit 2002 die Datenbank „EU-geförderte Forschungs- und Bildungsprojekte in Niedersachsen“, die als Basis für unterschiedliche Analysen bezüglich der EU-geförderten Aktivitäten des niedersächsischen Standorts herangezogen wird.

Andreas Mues ist Kanzler der H:G Hochschule für Gesundheit & Sport, Technik & Kunst sowie Akademischer Geschäftsführer des Berliner Forschungszentrums Ethik. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen aktuelle Themen des Wissenschaftsmanagements, der Hochschulpolitik sowie der Hochschulsteuerung mit besonderem Fokus auf den privaten Hochschulsektor.

Josephine Schuldt ist seit 01.04.2014 als studentische Hilfskraft im Dezernat Forschung und EU-Hochschulbüro, Technologietransfer der Leibniz Universität tätig.

Rückblick auf die elfte Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung

Vom 6. bis 8. April 2016 fand in München die Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung statt, die vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) ausgerichtet wurde. Sie stand unter dem Thema „Neue Formen der Governance in Hochschulen und Forschungseinrichtungen: Forschungsstand und -perspektiven“. In verschiedenen Vorträgen wurden die thematischen Aspekte und Bezüge von Governance in Staat, Hochschulen und außer-universitären Forschungseinrichtungen herausgearbeitet, Wechselbezüge zwischen den einzelnen Bereichen hergestellt und wissenschaftlich begründetes, praktisch anwendbares Wissen zusammengeführt. Dabei wurden auch neue Vortragsformate erprobt.

Im Rahmen ihrer Jahrestagung zeichnete die Gesellschaft für Hochschulforschung am 7. April auch drei Nachwuchswissenschaftlerinnen für ihre Leistungen auf dem Gebiet der Hochschulforschung mit dem Ulrich-Teichler-Preis aus. Der Kasseler Hochschulforscher Professor Dr. Ulrich Teichler (INCHER Kassel) stiftete den Preis 2008, um junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anzuregen, sich mit Fragen der Hochschulforschung wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Zugleich sollen herausragende Nachwuchsarbeiten zu dieser Thematik stärker in der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden.

Es wurden 16 Arbeiten eingereicht. Eine sechsköpfige Jury wählte die folgenden Preisträgerinnen aus:

- Nadja Bieletzki für ihre Dissertation „The Power of Collegiality. A qualitative analysis of university presidents' leadership in Germany“ an der Leibniz-Universität Hannover,
- Anna Kroth für ihre Dissertation „The Effects of the Introduction of Tuition on College Enrollment in Germany: Results from a Natural Experiment With Special Reference to Students from Low Parental Education Backgrounds“ an der Humboldt-Universität zu Berlin und der University of Michigan und
- Anni Fischer für ihre Masterarbeit “Governmental Steering in the Swedish Higher Education Sector. Organisational Sociological Considerations about the Necessity of Hypocrisy in Public Institutional Higher Education Funding“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Die Jury war der Ansicht, dass alle drei Arbeiten einen fundierten Beitrag zur fachlichen und professionellen Weiterentwicklung der Hochschulforschung leisten. Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ dokumentieren in drei Abstracts die Themenbereiche der prämierten Nachwuchsarbeiten.

Die Macht der Kollegialität. Eine qualitative Analyse der Führung von Universitätspräsidentinnen und -präsidenten in Deutschland.

Abstract der mit dem Ulrich-Teichler-Preis ausgezeichneten Dissertation

Nadja Bieletzki

Über die Führung von Universitäten wird viel gesprochen, aber vergleichsweise wenig geforscht. Das Ziel der Dissertation ist es, einen Beitrag zum Verständnis der Führung von Universitäten aus Sicht von Universitätspräsidentinnen und -präsidenten zu leisten.¹

Die empirische Basis bilden Interviews mit Universitätspräsidentinnen und -präsidenten aus dem gesamten Bundesgebiet (Experteninterviews; *Meuser/Nagel 1991*) sowie mit weiteren Expertinnen und Experten. Theoretisch ist diese Arbeit u. a. an *Bourdieu (1975; 1998; 2004)* sowie an das Konzept der Mikropolitik (u. a. *Bimbaum 1989; Crozier/Friedberg 1979; Hardy 1989*) angelehnt.

Die übergeordnete Forschungsfrage der Dissertation lautet „Wie führen Universitätspräsidentinnen und -präsidenten Universitäten in Deutschland?“ Ausgehend davon schließen sich mehrere Unterfragen an. Zunächst werden die Karrierewege von Universitätspräsidentinnen und -präsidenten quantitativ analysiert. Diese werden zu drei Zeitpunkten (2011, 1995, 1980) rekonstruiert. Es zeigt sich, dass fast alle Universitätspräsidentinnen und -präsidenten Professorinnen oder Professoren sind (wissenschaftliches Kapital, Bourdieu) und, bevor sie das Amt übernahmen, überwiegend Dekane bzw. Dekaninnen und/oder Vizepräsidenten bzw. Vizepräsidentinnen waren (institutionelles Kapital, Bourdieu). Der akademische Hintergrund (Disziplinen) ist sehr heterogen und es gibt eine zunehmende Zahl extern rekrutierter Universitätspräsidentinnen und -präsidenten. In der qualitativen Inhaltsanalyse der Experteninterviews mit den Universitätspräsidentinnen und -präsidenten, die den Kern der empirischen Analyse bilden, werden die folgenden Themen und Fragen bearbeitet: Zunächst wird erfragt, wie die interviewten Universitätspräsidentinnen und -präsidenten selbst ihren Weg ins Amt beschreiben. Danach wird untersucht, wie Reformprojekte an Universitäten durchgesetzt werden und im Anschluss, wie sich Universitätspräsidentinnen und -präsidenten zu den Stakeholdern Hochschulrat, Wissenschaftsministerium der Länder und akademischem Senat positionieren.

¹Die Dissertation entstand im Rahmen des DFG-geförderten Projekts „Universitätspräsidenten als ‚Institutional Entrepreneurs‘. Bedingungen und Praktiken universitärer Führung an Universitäten in Deutschland“. Projektteam: Prof. Dr. Eva Barlösius, PD Dr. Bernd Kleimann, Dr. des. Nadja Bieletzki

Die Übernahme des Amtes der Universitätspräsidentin oder des Universitätspräsidenten stellt das Ende der wissenschaftlichen Karriere dar. Es wird übernommen, um „zu gestalten“ (push), zugleich unterstreichen die Universitätspräsidentinnen und -präsidenten, dass ihre Kollegen sie dazu überredet haben (pull). Alle betonen die Wichtigkeit einer Professur und von Erfahrungen in verantwortungsvollen Ämtern der akademischen Selbstverwaltung (wissenschaftliches und institutionelles Kapital).

Reformpläne werden zunächst informell von den interviewten Universitätspräsidentinnen und -präsidenten kommuniziert. Im Anschluss daran wird die Reformidee in ein tatsächliches Reformprojekt transformiert. Dies geschieht überwiegend in Arbeitsgruppen (erste Transformation), welche die Universitätspräsidentinnen und -präsidenten des Samples unter Berücksichtigung zahlreicher Kriterien selbst einsetzen. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden dem jeweiligen akademischen Senat präsentiert, der diese legitimiert (zweite Transformation). Arbeitsgruppen gehören nicht zu den Gremien der universitären Selbstverwaltung und haben keine formale Macht. Die Bedeutsamkeit der informellen und die relative Bedeutungslosigkeit der formalen Macht der Universitätspräsidentinnen und -präsidenten im Sample werden jedoch gerade hier besonders deutlich. Die formale Macht wird von den Universitätspräsidentinnen und -präsidenten des Samples insgesamt nicht ausgeschöpft und als nicht angemessen für die Führung von Universitäten erachtet. Legitime Amtsausführung wird durch die Kollegialität unter der Professorenschaft begründet, obwohl gerade diese rechtlich mit dem Ziel der Ermöglichung einer effizienteren Amtsführung geschwächt wurde (*Hüther 2010*). Diese spezifische Form der Kollegialität hängt stark mit dem Werdegang, der Sozialisation, der Universitätspräsidentinnen und -präsidenten zusammen. Sie sind Professorinnen bzw. Professoren und erfahren in der akademischen Selbstverwaltung. Als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sind sie mit den kollegialen Arbeitsformen der Forschung vertraut; als Gremienmitglieder (Senator bzw. Senatorin, Dekan bzw. Dekanin, Vizepräsident bzw. Vizepräsidentin) haben sie gelernt, über die Bedürfnisse des eigenen Faches hinauszublicken, und auch, welche Handlungswege als legitim erachtet werden. Dies beeinflusst letztlich den Handlungsspielraum weitaus stärker als die formal-rechtlichen Regelungen.

Hinsichtlich der Positionierung der Universitätspräsidentinnen und -präsidenten zu den Stakeholdern zeichnen die Interviewten das Bild einer „Link-Woman“ bzw. eines „Link-Man“, die bzw. der die Informationsflüsse zwischen allen kontrolliert (bzw. kontrollieren will). Es wird deutlich, dass den akademischen Senaten die größte Bedeutung zukommt, den Wissenschaftsministerien aufgrund der finanziellen Zuwendungen ebenfalls. Beinahe bedeutungslos erscheinen die Hochschulräte.

Die formale rechtliche Stärkung der Universitätspräsidenten mit dem Ziel, effizientere und schnellere Entscheidungswege zu schaffen, scheitert also an der Praxis universitä-

rer Führung. Die Universitätspräsidentinnen und -präsidenten des Samples räumen institutioneller Kollegialität große Bedeutung ein und erachten diese offenbar als einzig legitime Amtsführung, da sie nur auf diesem Weg einen breiten Konsens und breite Zustimmung erhalten können. Die akademischen Senate bleiben, trotz ihrer formal schwächeren Stellung, weiterhin sehr bedeutsam. Den Universitätspräsidentinnen und -präsidenten selbst kommt vor allem die Rolle eines „Link-Man“ bzw. „Link-Woman“ zu, nicht nur im Verhältnis zu externen Stakeholdern, sondern auch intern, wie z. B. bei der Umsetzung von Reformprojekten. Die Ideen werden von (informellen) Arbeitsgruppen in Projekte übersetzt. Das Projekt wird dann durch die formale Zustimmung im Senat legitimiert. In beiden Schritten organisieren die Universitätspräsidentinnen und -präsidenten diese Übersetzungen und unterstreichen auf dem gesamten Weg ihre Form eines kollegialen Führungshandelns. Da insbesondere dem Informellen bei der Führung von Universitäten eine herausragende Bedeutung zukommt, lässt sich erklären, weshalb die formale Stärkung der Universitätsleitung nicht zu gravierenden Konsequenzen in der Praxis führt. Formalrechtliche Veränderungen können nicht auf die tatsächlichen Prozesse und sozialisationsbedingten Anforderungen (durch Wissenschaft und Gremien), die an eine angemessene Führung von Universitäten gestellt werden, übergreifen.

Literatur

Birnbaum, Robert; Bensimon, Estela M.; Neumann, Anna (1989): Leadership in Higher Education: A Multidimensional Approach to Research. In: *The Review of Higher Education*, 12, 1989, 2, S. 101–105

Birnbaum, Robert (1989 a): The Implicit Leadership Theories of College and University Presidents. In: *The Review of Higher Education*, 12, 1989, 2, S. 125–136

Bourdieu, Pierre (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: *Social Science Information* 14, 1975, 6, S. 19–47

Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz

Bourdieu, Pierre (2004): Science of Science and Reflexivity. Chicago

Crozier, Michel; Friedberg, Erhard (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein

Hardy, Cynthia (1996): The Politics of Collegiality. Retrenchment Strategies in Canadian Universities. McGill

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

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

Anschrift der Autorin:

Dr. des. Nadja Bieletzki
Leibniz Universität Hannover
Leibniz Center for Science and Society (LCSS)
Am Klagesmarkt 14–17
30159 Hannover
E-Mail: nadja.bieletzki@lcss.uni-hannover.de

Nadja Bieletzki ist Koordinatorin des Leibniz Center for Science and Society (LCSS) an der Leibniz Universität Hannover.

Der Effekt der Einführung von Studiengebühren auf die Aufnahme eines Studiums in Deutschland: Ergebnisse eines natürlichen Experiments mit besonderem Fokus auf Studienberechtigte aus bildungsfernem Elternhaus

Abstract der mit dem Ulrich-Teichler-Preis ausgezeichneten Dissertation

Anna Kroth

Kostenfreie tertiäre Bildung war in vielen OECD-Staaten lange eine wichtige Tradition, die als Garant für gleichberechtigten Zugang zu Hochschulbildung galt. In den letzten Jahrzehnten zeigt sich jedoch ein Trend hin zur Einführung von Studiengebühren. Großbritannien führte in den späten 1990er-Jahren Studiengebühren ein und Österreich und Deutschland folgten im vergangenen Jahrzehnt. Beide Länder haben die Gebühren wieder abgeschafft, jedoch bekundet eine Reihe von Politikern, dass die Wiedereinführung von Studiengebühren, wenn auch in anderer Form als zuvor, nur eine Frage der Zeit sei (*Lehmann 2014; Wiarda 2016*). Ebenso diskutieren viele der Regierungen der OECD-Staaten, die momentan keine Studiengebühren erheben, mehr oder weniger prominent über ihre Einführung (*Marcucci/Usher 2014*).

Auch wenn Studiengebühren in Europa ein kontroverses Thema sind, basiert die meiste Forschung über die Wirkung von Studiengebühren auf die Studienaufnahme auf Untersuchungen aus den USA, wo die Gebühren im Durchschnitt deutlich höher sind. Für den europäischen Raum bestehen vergleichsweise wenige empirische Belege. Diese legen nahe, dass die Einführung von Studiengebühren keine Auswirkungen auf die Entscheidung für ein Studium hat. Jedoch ist die Aussagekraft der bestehenden Studien begrenzt, weil Studien aus Großbritannien und den Niederlanden keine Vergleichsgruppen untersuchen, während Arbeiten aus Deutschland die Auswirkungen auf die Studienintention oder die Immatrikulation – nicht aber die tatsächliche Studienaufnahme – untersuchen oder die Effekte von Studiengebühren nicht in Abhängigkeit der sozialen Herkunft der Studierenden in den Blick nehmen.

Diese Dissertation macht sich bei der Untersuchung der Effekte von Studiengebühren den Umstand zunutze, dass nur ein Teil der deutschen Bundesländer Studiengebühren eingeführt hat, und Studienberechtigte aus Bundesländern ohne Studiengebühren somit – nach umsichtiger Prüfung – als Vergleichsgruppen herangezogen werden können. Die Untersuchung basiert auf Daten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und

Wissenschaftsforschung und verwendet einen sogenannten *Difference-in-Difference-Ansatz*.

Die Untersuchung findet keine Hinweise, dass die Einführung von Studiengebühren grundsätzlich negativ auf die Studierquote in Deutschland gewirkt hat. Jedoch zeigt sich, dass die Einführung von Studiengebühren zu einem deutlichen Rückgang der Studienaufnahme bei Studienberechtigten geführt hat, deren Eltern keinen Hochschulabschluss erworben haben. Verglichen mit Studienberechtigten aus bildungsnahen Familien in den Bundesländern, die Studiengebühren eingeführt haben, sowie im Vergleich zu der Gruppe der Studienberechtigten in Bundesländern, die keine Gebühren erhoben, verringerte sich für diese Gruppe nach Einführung der Studiengebühren die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, um sechs Prozentpunkte (ausgehend von einem Wert von 42 Prozent). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass 14 Prozent (6/42) oder, anders ausgedrückt, 38.000 Abiturienten und Abiturientinnen aus bildungsfernen Familien ihren Wunsch, ein Studium aufzunehmen, zwischen 2005 und 2008 aufgrund der Einführung der Studiengebühren nicht umgesetzt haben. Auch Abiturienten und Abiturientinnen mit einem (sehr) guten Abitur waren von dieser Entwicklung betroffen. Dabei gab es keinen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studienberechtigten.

Zahlreiche Belege weisen darauf hin, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen der Einführung von Studiengebühren und dem Rückgang der Studierquote für Studienberechtigte bildungsferner Herkunft besteht. Im Jahr der Einführung von Studiengebühren sank die Studierquote für Studienberechtigte aus bildungsferner Herkunft, während sie für Studienberechtigte aus bildungsnahen Familien und für Studienberechtigte bildungsferner Herkunft in Bundesländern, die keine Gebühren erhoben, anstieg. Eine solche unterschiedliche Entwicklung konnte in den zehn Jahren vor der Einführung nicht beobachtet werden. Darüber hinaus zeigt sich der gleiche Effekt von Studiengebühren in einer Pre-Post-Analyse von Individualdaten, und die Ergebnisse bleiben stabil in einer Reihe von Robustheitstests.

Die Dissertation diskutiert die Implikationen der Ergebnisse und der Befunde vorheriger Studien für die Studienfinanzierungspolitik in Deutschland für die zukünftige Forschung auf diesem Gebiet. Abschließend wird diskutiert, welche Hinweise sich für das theoretische Verständnis von Bildungsentscheidungen ableiten lassen. Die Rational-Choice-Theorie, die wohl am häufigsten angewandte Theorie auf diesem Gebiet, legt nahe, dass Studiengebühren in Höhe von 1.000 Euro nur wenige studieninteressierte Studienberechtigte von einem Studium abhalten, da die erwarteten Renditen eines Studiums die Kosten der Studiengebühren in den allermeisten Fällen übersteigen und Kredite in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen. Der Befund, dass eine signifikante Zahl von Studienberechtigten bereits auf die Einführung von

moderaten Studiengebühren empfindlich reagiert, und das unabhängig von ihrer Abiturnote und der Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen, legt nahe, den Rational-Choice-Ansatz zu ergänzen, um die Entscheidung von Studienberechtigten in Bezug auf die Aufnahme eines Studiums zu erklären. Die Forschung über Bildungsentscheidungen könnte davon profitieren, auch Überlegungen aus der Kultursoziologie und der Verhaltensökonomie in den Blick zu nehmen. Diese Ansätze beziehen sich einerseits auf den Einfluss sozialer Normen (z. B. Normen bezüglich der Bereitschaft, für Bildung zu bezahlen) oder auf den Umstand, dass Abiturienten und Abiturientinnen in ihren Entscheidungen auch von psychologischen Mechanismen beeinflusst werden (z. B. vom Wunsch, finanzielle Verluste durch Studiengebühren zu vermeiden), selbst wenn durch ein Studium langfristig hohe Gewinne erzielt werden können.

Literatur

Lehmann, A. (13. Oktober 2014): Gebühren schrecken doch ab. In: TAZ. Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/!147597/>

Marcucci, P; Usher, A. (2014): Tuition fees and student financial assistance. Toronto

Wiarda, J.-M. (2016): Studiengebühren: Zahlen, bitte! Das Thema Studiengebühren gilt als erledigt. Eine Koalition aus Wissenschaftlern und Politikern will das ändern. In: Brand Eins Forschung+Bildung 1/2016

Anschrift der Autorin:

Dr. Anna Kroth, Ph.D.

Universität zu Köln und

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Reichpietschufer 50

10785 Berlin

anna.kroth@wzb.eu

Anna Kroth arbeitet als Postdoc an der Universität zu Köln am Lehrstuhl für Soziologie II und ist Gastwissenschaftlerin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Geduldete Scheinheiligkeit: Hypokrisie im Schwedischen Hochschulsektor

Abstract der mit dem Ulrich-Teichler-Preis ausgezeichneten Masterarbeit

Anni Fischer

Die 2015 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vorgelegte Masterarbeit mit dem Titel „*Governmental Steering in the Swedish Higher Education Sector. Organisational Sociological Considerations about the Necessity of Hypocrisy in Public Institutional Higher Education Funding*“ fokussiert die grundlegende Funktionsweise des schwedischen Hochschulsystems und erörtert dabei insbesondere dessen staatliche Steuerung und Finanzierung. Ausgehend von einem neo-institutionalistischen Ansatz wird aus einer makro-soziologischen Perspektive angenommen, dass Hochschulen aufgrund der ständigen Veränderungen in ihrer Umwelt irrational handeln. Basierend auf dieser These wird erarbeitet, ob Hochschulen Hypokrisie nutzen, um mit inkonsistenten Erwartungen umzugehen und sich entsprechend anzupassen. Hypokrisie kann hier verstanden werden als bewusste Ausnutzung des staatlichen Steuerungs- und Finanzierungssystems seitens der Hochschulen, welche scheinheilig die Grenzen dieses Systems verschieben, solange sie nicht von staatlicher Seite entdeckt und sanktioniert werden. Der radikalere Ansatz Nils Brunssons (u. a. *Brunsson 2002*), der zu beschreiben versucht, wie die Entkopplung von ‚talks‘, ‚decisions‘ und ‚actions‘ bewusst verwendet wird, um Hypokrisie zu organisieren, dient dabei als Forschungsgrundlage.

An 34 Hochschulen und Universitäten (staatlich sowie unabhängig, aber grundlegend staatlich finanziert) in Schweden waren im Wintersemester 2015/16 343.344 Studierende eingeschrieben, davon knapp 50 Prozent im ersten Semester. Der gesamte öffentlichen Etat für Lehre und Forschung betrug im selben Jahr 66,74 Milliarden Schwedische Kronen (circa 7,1 Milliarden Euro) (*Universitetskanslerämbetet 2016a, S. 60 ff.*). Anhand von zwei qualitativen Interviews mit Vertreterinnen bzw. Vertretern der staatlichen Hochschulbehörde (Universitetskanslersämbetet, ehemals Högskoleverket) sowie des Hochschulverbundes (Sveriges universitets- och högskoleförbund) wird offengelegt, dass das in Schweden benutzte „Preisschild“-Modell Hypokrisie forciert. Dieses Verfahren, welches zu 100 Prozent das staatliche Grundbudget der Hochschulen für Lehre durch Leistungsindikatoren ermittelt, wurde im Zuge der New-Public-Management-Reform 1993 eingeführt. Hochschulen werden demnach pro Studierenden und dessen persönlichem Studienerfolg Gelder zugewiesen. Gewertet werden also zum einen die absoluten Studierendenzahlen, direkt verbunden mit

den individuell tatsächlich erworbenen Creditpoints im Vergleich zu den Creditpoints, welche laut Regelstudienplan in dem jeweiligen Studienjahr vorgesehen waren. Dies geschieht zudem in Abhängigkeit von der Wertigkeit der einzelnen Fächergruppen, die insbesondere den Betreuungsaufwand wie räumliche und sächliche Ausgaben widerspiegeln, hier bezeichnet als sogenannte „Preisschilder“ (monetäre Vergütung der Hochschule je Studierendem in der betreffenden Fächergruppe). Die Studienprogramme werden in insgesamt 16 Fächergruppen geclustert, deren Systematik und Kriterien durch die staatliche Behörde festgelegt werden. War ein Studierender nun beispielsweise in der Fächergruppe Sozial- und Humanwissenschaften sowie Jura und Theologie immatrikuliert und erwarb diese Person im betreffenden Jahr (zwei Semester) die laut Studienablaufplan beispielsweise vorgesehenen 60 Creditpoints, erhielt die Hochschule 2015 für diesen Studierenden 30.843 Schwedische Kronen (circa 3.260 Euro) Grund- sowie 20.089 Schwedische Kronen (circa 2.130 Euro) Leistungsbudget (*Universitetskanslerämbetet 2016b*, S. 120). Dieser Art der Finanzierung liegt das staatliche Motiv zugrunde, dass die Hochschulen sicherstellen sollen, dem Studierenden das Studium in Regelstudienzeit zu gewährleisten.

In den durchgeführten Interviews stellte sich heraus, dass Hochschulen diese Leistungsermittlung bewusst ausnutzen, um Studiengänge durch entsprechende Benennung bzw. Ausgestaltung in höher dotierten Fächergruppen einzuordnen. Damit wird das Ziel verfolgt, den Gesamtetat der Hochschule bis zu einer staatlich festgelegten Kappungsgrenze (circa zehn Prozent im Vergleich zum Vorjahr) zu steigern. Den staatlichen Behörden andererseits ist diese wissentlich falsche Eingruppierung bekannt und wird, abgesehen von stichprobenartigen Kontrollen, bis zu einem gewissen, nicht näher objektiv bestimmbar Grad geduldet. Die Hypokrisie scheint eng verbunden mit der generellen finanziellen Ausstattung des Systems. In der öffentlichen Forschungsfinanzierung andererseits, welche deutlich höher dotiert ist und deren Leistungsanteil nur zehn Prozent beträgt, konnte ein solches Verfahren nicht festgestellt werden. Die Arbeit kann herausstellen, dass schwedische Hochschulen bewusst Hypokrisie nutzen, um auf die inkonsistenten und sich stetig verändernden Erwartungen ihrer Umwelt einzugehen und rationales Handeln vorzugeben. Eine weitere Untersuchung, auch um die bereits begonnene Theoriebildung weiterzuführen, scheint insbesondere im internationalen Vergleich und mit höheren Fallzahlen gewinnbringend. Zudem wäre es zielführend, auch weitere Aspekte, wie z. B. die in Schweden sehr stark mit der Finanzierung verknüpfte Qualitätssicherung, welche staatlich und hochschulübergreifend organisiert ist, noch detaillierter zu berücksichtigen.

Literatur

Brunsson, Nils (2002): The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. 2. ed. Oslo

Universitätskanslersämbetet (2016a): Higher Education in Sweden. 2016 Status Report. Stockholm http://english.uka.se/download/18.6ae0944a15510e7b6ec470/1465990190084/UKA%CC%88_eng_A%CC%8Aarsrapport+2016+webb.pdf (Zugriff am 03.02.2017)

Universitätskanslersämbetet (2016b): Universitet och högskolor. Årsrapport 2016. Stockholm. <http://www.uka.se/download/18.5bfab6bb1551064a7a711ad/1466090973146/arsrapport2016.pdf> (Zugriff am 03.02.2017)

Anschrift der Autorin:

Anni Fischer
Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
Sachgebiet Qualitätssicherung
Universitätsplatz 2
39106 Magdeburg
E-Mail: anni.fischer@ovgu.de

Anni Fischer ist Mitarbeiterin im Sachgebiet Qualitätssicherung der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg.

Buchvorstellungen

Ruppert, Alfred (2017): Vermessung und Quantifizierung im Hochschulsektor. Eine empirische Untersuchung über Effekte von Hochschulrankings. Wiesbaden: Springer VS, ISBN 978-3-658-16380-8, 208 Seiten

Spätestens seit der Jahrtausendwende müssen sich auch europäische Universitäten zunehmend mit wettbewerblich aufgezogenen Rankings auseinandersetzen. Alfred Ruppert zeigt in seiner Dissertation anhand eines Fallbeispiels, welche organisationalen Transformationsprozesse in einer Institution durch Rankings ausgelöst wurden und welche kulturellen und sozialen Dynamiken entstanden sind. Der Autor belegt anhand qualitativer Interviews mit verschiedenen Akteuren an der Universität (Professorinnen und Professoren, Angehörige der Hochschulleitung sowie der Abteilungen für Marketing und der Qualitätssicherung), dass sich intern zuständige „Experten“ für die Beobachtung von und Reaktion auf Rankings etabliert haben. Die Universität hat außerdem eine Strategie entwickelt, um die Positionierung in Rankings zu optimieren sowie für die strategischen Belange der Universität einzusetzen, und zugleich den Druck der Rankings von den institutionellen Kernfunktionen fernzuhalten. Der Autor stellt seine Analysen in Zusammenhang mit einer allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz, soziale Phänomene quantifizieren zu wollen, wodurch Objektivität und Transparenz angestrebt werden.

Banscherus, Ulf; Baumgärtner, Alena; Böhm, Uta; Golubchikova, Olga; Schmitt, Susanne, Wolter, Andrä (2017): Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Düsseldorf: Edition Hans Böckler-Stiftung, ISBN 978-3-86593-274-7, 223 Seiten

Die Studie gibt erstmals einen umfassenden Überblick über die Arbeits- und Beschäftigungssituation in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen (Verwaltung, Bibliotheken, Labore, Rechenzentren). Sie beruht auf einer Online-Befragung von Beschäftigten an 21 Hochschulen in 12 Bundesländern, Auswertungen der amtlichen Statistik, Dokumentenanalysen, Fallstudien und Interviews. Das wissenschaftsunterstützende Personal ist überwiegend weiblich, wobei die Verwaltung die größte Gruppe bildet. Die Befunde machen deutlich, dass die Beschäftigten abhängig von ihren konkreten Aufgabenbereichen ähnlich wie Studierende und das wissenschaftliche Personal von hochschulspezifischen Reformprozessen der vergangenen Jahrzehnte (Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative), der Hochschulexpansion, organisatorischen Veränderungen im Sinne des New Public Management sowie der zunehmenden Digitalisierung von Arbeitsprozessen betroffen sind und diese uneinheitlich bewerten.

Da die Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen in erheblichem Umfang an der Umsetzung von Reformmaßnahmen beteiligt sind und zu deren Gelingen beitragen können, sollte dieser Beschäftigtengruppe in der Organisations- und Personalentwicklung an Hochschulen stärkere Aufmerksamkeit gewidmet werden, so ein Fazit der Autoren.

Mai, Andreas (Hrsg.) (2014): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar im März 2015. Hamburg: tredition, ISBN 978-3-7439-1763-7, 393 Seiten

Der vorliegende Band thematisiert die Zunahme projektbezogener Organisationsformen an Hochschulen. Er enthält Beiträge zu der Frage, welche Veränderungen Großprojekte an Hochschulen mit sich bringen. Dabei geht es zum einen um Veränderungen, die die Projekte selbst bewirken, und zum anderen darum, wie die Hochschulentwicklung sich auf Förderprogramme einstellt. Der organisationale Kontext behandelt die Herausforderungen des Projektmanagements, inhaltliche Ziele zu erreichen, Zeit- und Budgetpläne einzuhalten und dabei die Interessen der Akteure und der Organisation in Einklang zu bringen. Aus der Perspektive der Hochschule stellt sich die Frage, inwiefern Projekte als Veränderungsinstrument wirksam sind, inwiefern sie zur Organisationsentwicklung beitragen und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, Hochschulen strukturell zu verändern. Zudem bestehen Herausforderungen der Projektarbeit selbst, wenn es um die Kommunikation und Aufgabenverteilung der Akteure im Projekt sowie ihre Einbindung in die Hochschule geht. Zudem wird teils exemplarisch für bestimmte Projekte gezeigt, wie diese Entwicklungsanstöße geben können und wie sich der Übergang vom Projekt zum Routinebetrieb gestaltet. Der Band richtet sich an Akteure, die in irgendeiner Form an projektförmigen Forschungsvorhaben teilnehmen, dazu gehören Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Hochschulen, Hochschulleitungen, sowie Fördereinrichtungen und Ministerien.

Welpel, Isabell M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (Hrsg.) (2015): Incentives and performance: Governance of research organizations. Cham et al.: Springer International Publishing, ISBN 978-3-319-09784-8, 488 Seiten

„Does Science go wrong?“ Die Organisation und Steuerung von Leistung in Wissenschaft und Forschung ist von Spannungsfeldern und Herausforderungen geprägt. Fehlallokation von Fördergeldern, ein zu starker Fokus auf Quantität auf Kosten der Qualität, oder die Vermeidung innovativer Forschung zugunsten risikoärmerer „Mainstream“-Forschung werfen die Frage auf, welche Fehlsteuerungseffekte hier greifen

und wie umgekehrt wirksame Steuerungsmechanismen aussehen müssten. Ausgehend von diesen Herausforderungen präsentiert der vorliegende Herausgeberband verschiedene Blickwinkel und Ansätze zur Steuerung durch Leistungsmessung und Leistungsanreize in Forschungsorganisationen. Namhafte Experten und Expertinnen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und Ländern stellen zu den einzelnen Themen theoretische Ansätze wie auch empirische Befunde vor.

Die Zusammenstellung fokussiert hierbei auf die interne Steuerung von Hochschulen und insbesondere die Chancen und Risiken des New Public Management. Hierzu bietet der Band im ersten Abschnitt zunächst einen Überblick und eine kritische Diskussion der rezenten Entwicklung hin zu einer outputorientierten Steuerung und größerer Einflussnahme der Hochschulleitungen im Zuge des New Public Management. Daran anschließend werden Ansätze der Messung von Leistung in der Forschung vorgestellt und ihre Vor- und Nachteile kritisch diskutiert. Monetäre und nichtmonetäre Anreize, förderliche und hinderliche Bedingungen für Kreativität in der Forschung, neuere Ansätze der Leistungsbewertung in der Wissenschaft (z.B. Altmetrics, Open Science, Post-Publication Peer Review) und mögliche Vorbilder aus wissensintensiven Wirtschaftsbereichen werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt. Abgerundet wird der Band durch Fallstudien und Praxisbeispiele wie beispielsweise eine vergleichende Gegenüberstellung von Steuerungssystemen im deutschsprachigen Raum oder eine Analyse des Kriteriums Wissens- und Technologietransfer in bestehenden Evaluationsansätzen. Der Band liefert insgesamt eine umfassende und kritische Diskussion aktueller Ansätze der Steuerung von Leistung in Wissenschaft und Forschung und macht auf Vor- und Nachteile sowie Problembereiche aufmerksam.

Jahresindex 2017

	Heft	Seite
Harris-Huemmert, Susan: Changing university governance: On the work and impact of a new commission at a Bavarian university	3-4	74
Henke, Justus; Schmid, Sarah: Die Third Mission von Hochschulen als lösbares Steuerungsproblem. Gründe für eine bessere Kommunikation und Ansätze zu ihrer Entwicklung	3-4	116
Jerusel, Jörg; Mues, Andreas; Schuldt, Josephine: Blockierte Förderung? Die deutschen Fachhochschulen zwischen normativem Anspruch und tatsächlicher Partizipation am 7. FRP der EU	3-4	154
Kleimann, Bernd: Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten im Licht der universitären Organisationsstruktur	1	62
Kleimann, Bernd; Klawitter, Maren: Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus Sicht organisationaler Akteure	3-4	52
Kleiner, Matthias (WGL): Selbstorganisation als Erfolgsprinzip – Forschungsk Kooperation in der Leibniz-Gemeinschaft	1	22
Konen, Cindy: Innovationsfähigkeit von Hochschulen: Voraussetzungen für das Entstehen von Innovationen in Innovationskooperationen mit Unternehmen – Ergebnisse einer explorativen Experteninterviewreihe	3-4	134
Krempkow, René; Sembritzki, Thorben: Die Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie in Deutschland – Bestandsaufnahme aus Sicht von Hochschulen und Nachwuchsforschenden	2	102
Krücken, Georg: Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure	3-4	10
Leiber, Theodor: University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability and competition	3-4	30
Oberschelp, Axel: Das Fächerrating des Landes Hessen – Ausgestaltung und Einsatz eines Instruments zur Landeshochschulsteuerung	1	104
Osterloh, Margit: Würfelt Gott? Würfelt die Wissenschaft?	1	30
Penthin, Marcus; Fritzsche, Eva S.; Kröner, Stephan: Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht	2	8

Prenzel, Manfred; Lange, Stefan (WR): Evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre – Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulforschung	1	10
Rathmann, Justus; Mayer, Sabrina: Was beeinflusst die Produktivität von Professorinnen und Professoren? Eine Untersuchung individueller und organisatorischer Einflussfaktoren in der Psychologie	2	76
Scherm, Ewald; Jackenkroll, Benedict: Führung in deutschen Universitäten. Eine Überprüfung des „Full Range of Leadership“-Konzepts	2	56
Schimank, Uwe: Universitätsformen als Balanceakt: Warum und wie die Universitätsleitungen Double Talk praktizieren müssen	1	50
Seyfried, Markus; Pohlenz, Philipp: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument?	3-4	96
Seyfried, Markus; Reith, Florian: Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde	1	130
Sterrer, Stefanie; Ehrenstorfer, Barbara; Preymann, Silke; Aichinger, Regina: Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des unteren Hochschulmanagements in zwei österreichischen Hochschulen	1	80
Wilkesmann, Uwe: Metaphern der Governance von Hochschulen: Macht die fachliche Herkunft der Rektorinnen und Rektoren einen Unterschied?	2	32

Index 2017

English abstracts of all articles can be found on the first pages of the respective issue. The page numbers below refer to the full articles.

	issue	page
Harris-Huermann, Susan: Changing university governance: On the work and impact of a new commission at a Bavarian university	3-4	74
Henke, Justus; Schmid, Sarah: The third mission of universities as a manageable governance problem. Reasons for better communication and approaches to its development	3-4	116
Jerusel, Jörg; Mues, Andreas; Schuldt, Josephine: Blocked funding? The German universities of applied sciences between normative requirement and actual participation in the EU's Seventh Framework Programme for research (FP7)	3-4	154
Kleimann, Bernd: Leader, manager, mediator? – Self-descriptions of German university presidents in the light of the university's organizational structure	1	62
Kleimann, Bernd; Klawitter, Maren: Perspectives on appointment procedures for professorships at German universities	3-4	52
Kleiner, Matthias (WGL): Self-governance as a principle of success – research cooperation in the Leibniz Association	1	22
Konen, Cindy: Innovative ability of higher education institutions: Prerequisites for the emergence of innovations in co-operations with enterprises – Results of series of exploratory expert interviews	3-4	134
Krempkow, René; Sembritzki, Thorben: Work-life balance in Germany from the perspective of universities and early stage researchers	2	102
Krücken, Georg: The transformation of universities into competitive actors	3-4	10
Leiber, Theodor: University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability and competition	3-4	30
Oberschelp, Axel: Subject-orientated rating in the State of Hesse – Elaboration and implementation of an instrument for governance of German federal states' higher education institutions	1	104
Osterloh, Margit: Does God throw the dice? Does science?	1	30

Penthin, Marcus; Fritzsche, Eva S.; Kröner, Stephan: Reasons for exceeding the specified course duration from the students' perspective	2	8
Prenzel, Manfred; Lange, Stefan (WR): Evidence based governance of research and higher education organisations – Expectations towards science studies and higher education research	1	10
Rathmann, Justus; Mayer, Sabrina: What affects the productivity of professors? An analysis of individual and organisational determinants in Psychology	2	76
Scherm, Ewald; Jackenkroll, Benedict: Leadership in German universities. An analysis using the concept of full range of leadership	2	56
Schimank, Uwe: University reforms as balancing act: Why and how university leadership has to practice double talk	1	50
Seyfried, Markus; Pohlenz, Philipp: Between dreams and reality – quality management as a soft tool of disciplinary actions	3-4	96
Seyfried, Markus; Reith, Florian: The relevance of fakulty cultures for the performance of quality management in higher education institutions - Theoretical perspectives and first empirical results	1	130
Sterrerr, Stefanie; Ehrenstorfer, Barbara; Preymann, Silke; Aichinger, Regina: High complexity and higher autonomy: Challenges and requirements of lowlevel manager-academics at tzo Austrian higher education institutions	1	80
Wilkesmann, Uwe: Images of governance of universities. Does the disciplinary background of the Rectors make a difference?	2	32

Wir danken dem Herausgeberbeirat
sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern
für ihre wertvolle Arbeit.

Hinweise für Autorinnen und 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 bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Georg Krücken: Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure

Theodor Leiber: University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability and competition

Bernd Kleimann, Maren Klawitter: Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus Sicht organisationaler Akteure

Susan Harris-Huermann: Changing university governance: On the work and impact of a new commission at a Bavarian university

Markus Seyfried, Philipp Pohlenz: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument?

Justus Henke, Sarah Schmid: Die Third Mission von Hochschulen als lösbares Steuerungsproblem. Gründe für eine bessere Kommunikation und Ansätze zu ihrer Entwicklung

Cindy Konen: Innovationsfähigkeit von Hochschulen: Voraussetzungen für das Entstehen von Innovationen in Innovationskooperationen mit Unternehmen – Ergebnisse einer explorativen Experteninterviewreihe

Jörg Jerusel, Andreas Mues, Josephine Schuld: Blockierte Förderung? Die deutschen Fachhochschulen zwischen normativem Anspruch und tatsächlicher Partizipation am 7. FRP der EU