

DE GRUYTER
SAUR

Alexandra Becker

HANDLUNGS- KOORDINATION IN DER LERNWELT HOCHSCHULE

RAHMENBEDINGUNGEN
KOMPETENZORIENTIERTER LEHRE

LERNWELTEN

DE
|
G

Alexandra Becker

Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule

Lernwelten



Herausgegeben von
Richard Stang

Alexandra Becker

Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule



Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre

**DE GRUYTER
SAUR**

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2021 angenommen (Beschluss des Promotionsausschusses vom 20.10.2010).

Editorial Board

Prof. Dr. Karin Dollhausen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn);
Olaf Eigenbrodt (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky);
Dr. Volker Klotz (Amt für Bibliotheken und Lesen, Bozen);
Prof. Dr. Katrin Kraus (Universität Zürich);
Prof. Dr. Bernd Schmid-Ruhe (Hochschule der Medien Stuttgart);
Dr. André Schüller-Zwierlein (Universitätsbibliothek der Universität Regensburg);
Prof. Dr. Frank Thissen (Hochschule der Medien Stuttgart)

ISBN 978-3-11-077072-8

e-ISBN (PDF) 978-3-11-077077-3

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-077082-7

ISSN 2366-6374

DOI <https://doi.org/10.1515/9783110770773>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Library of Congress Control Number: 2022938838

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2022 Alexandra Becker, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston.

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: donkeyru / iStock / thinkstock

Datenkonvertierung/Satz: bsx information exchange GmbH, Braunschweig

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort zur Reihe

Bildung ist zum zentralen Thema des 21. Jahrhunderts geworden und dies sowohl aus gesellschaftlicher als auch ökonomischer Perspektive. Unter anderem die technologischen Veränderungen und die damit verbundene Digitalisierung aller Lebensbereiche führen zu vielfältigen Herausforderungen, für die ein Bewältigungsinstrumentarium erst entwickelt werden muss. Lebenslanges Lernen ist dabei eine Anforderung für biographische Gestaltungsoptionen. Das traditionelle Bildungssystem stößt weltweit an seine Grenzen, wenn es darum geht, die entsprechenden Kompetenzen zur Bewältigung des Wandels zu vermitteln. Deshalb erstaunt es nicht, dass derzeit in allen Bildungsbereichen Suchbewegungen stattfinden, um Konzepte zu entwickeln, die diesen Herausforderungen Rechnung tragen.

Die Reihe *Lernwelten* nimmt sich diesen Veränderungsprozessen an und reflektiert die Wandlungsprozesse. Dabei geht es vor allem darum, die Diskurse aus Wissenschaft und Praxis zu bündeln sowie eine interdisziplinäre Perspektive einzunehmen. Die verschiedenen Bildungsbereiche wie Hochschulen, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bibliotheken etc. sollen so vermessen werden, dass für die jeweils anderen Bildungsbereiche die spezifischen Begrifflichkeiten, Logiken, Kulturen und Strukturen nachvollziehbar werden. Es handelt sich bei der Reihe auf diesen verschiedenen Ebenen um ein interdisziplinäres Projekt.

Immer mehr Bildungs- und Kultureinrichtungen haben sich auf den Weg gemacht, Lernangebote konzeptionell und auch räumlich neu zu präsentieren, sowohl im physischen als auch im digitalen Kontext. Von Schulen über Hochschulen bis hin zu Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen. Doch auch von Bibliotheken und Museen werden neue Lernangebote und -umgebungen konzipiert. Basis dafür ist auch ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen. Die Lernenden sowie Adressatinnen und Adressaten rücken immer stärker in den Fokus, was zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Gestaltung von Lernarrangements führt. Dabei geht es nicht nur um veränderte didaktisch-methodische Settings, sondern im verstärkten Maße auch um die organisatorische, konkret bauliche und digitale Gestaltung von Lernwelten. Vor diesem Hintergrund wird in der Reihe versucht, einen ganzheitlichen Blick auf die verschiedenen Aspekte von Lernen und Lehren sowie Wissensgenerierung und Kompetenzentwicklung zu richten.

Thematische Aspekte der Reihe sind:

- didaktisch-methodische Lehr-Lern-Settings
- Angebotskonzepte

- organisatorische Gestaltungskonzepte
- Gestaltung von physischen Lernumgebungen
- Gestaltung digitaler Lernumgebungen
- Optionen hybrider Lernumgebungen
- Veränderung von Professionsprofilen.

Die Reihe richtet sich an Wissenschaft und Praxis vornehmlich in folgenden Bereichen:

- Bibliotheken: Hier kommt der Gestaltung von Lernoptionen und Lernräumen sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich eine immer größere Bedeutung zu.
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Die veränderten Bildungsinteressen und -zugänge der Bevölkerung erfordern konzeptionelle, organisatorische und nicht zuletzt räumliche Veränderungen.
- Hochschulen: Es kündigt sich ein radikaler Wandel von der Lehr- zur Lernorientierung in Hochschulen an. Hier werden immer mehr Konzepte entwickelt, die allerdings einer strategischen Rahmung bedürfen.
- Kultureinrichtungen: Museen, Theater etc. gestalten neue Angebote, die Lernoptionen für Besucherinnen und Besucher eröffnen. Bei der Gestaltung der Lernwelt bedarf veränderter strategischer Perspektiven.

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens kann die Reihe auch für andere Bildungsbereiche von Relevanz sein, da die Schnittstellen im Bildungssystem in Zukunft fluider und die Übergänge neu gestaltet sein werden.

Richard Stang

Vorwort der Autorin

Als Doktorandin auf dem zweiten Bildungsweg war es schon während meines Studiums auffällig, dass es mit der Einführung des Bologna-Prozesses im System knirschte. Die vielen Lehrinhalte wollten einfach nicht zu den SWS und ECTS passen, und von der Freiheit der Studierenden oder gar entspanntem Studieren war auch nicht viel zu spüren. Die Lösung des Problems lag in der Studierendenorientierung, die an meiner Hochschule (Hochschule der Medien) sehr früh Einzug hielt. Den engagierten Professoren und Professorinnen sei an dieser Stelle dafür gedankt. Auch die Einführung der transformativen Fakultät Information und Kommunikation – also die studiengangübergreifende Wahlmöglichkeiten für die Studierenden – trägt ihren Teil dazu bei, dass erfolgreich studiert werden kann. Durch die Forschungsprojekte, in denen ich mitarbeitete, war ich direkt an der Umsetzung der Studierendenorientierung, dem Shift from Teaching to Learning, beteiligt. Doch im Zuge des Wandels von Lehr- und Lernräumen, der IT oder der Hochschuldidaktik, wandelte sich die Governance der Hochschulen nicht. Die Frage, warum dies so war, ließ mich nicht los, so dass ich das Thema in den Fokus meiner Forschungsarbeit rückte.

Deutlich wurde, dass die Hochschulen sich alle in einer großen Suchbewegung befinden, und dass kaum Gesamtkonzeptionen vorliegen, welche die Ideen und Ansätze, die in den einzelnen Bereichen der Hochschulen sehr wohl vorliegen, bündeln und strategisch nutzen. Auf der Analyseseite wurde deutlich, dass überraschend wenig Bildungsanalyse in der Educational Governance vorhanden ist. Diese ist sehr stark mit der Umsetzung des New Public Managements, also der Reform der Administration der Hochschulen befasst, und lässt dabei die Betrachtung des, ebenfalls politisch gewollten, Bologna-Prozesses oder die Auseinandersetzung mit dem Shift from Teaching to Learning weitgehend außer Acht. Denn Hochschulen sehen sich mit massiven Änderungserwartungen aus unterschiedlichsten Umwelten konfrontiert: Sollen sie doch die Verwaltung (New Public Management), die Studienstruktur (Bologna-Prozess), die Learning-Outcomes (Kompetenzorientierung, erfolgreiches Studium) und die Art der Lehre (Shift from Teaching to Learning) reformieren und dabei allen Statusgruppen möglichst flexible und individualisierte Zugänge zu ihren Tätigkeiten und die optimale Verwebung mit ihrem Alltagsleben ermöglichen. Hinzu kommt noch eine rapide technologische Entwicklung: Die Digitalisierung, bei der die Lebenszyklen oftmals kürzer sind als ein Steuerungszyklus. Dass dies sehr komplex und sehr herausfordernd ist, liegt auf der Hand.

Daraus resultierte für mich die Frage: Wie sieht die Handlungskoordination hinsichtlich der kompetenzorientierten beziehungsweise studierendenorientier-

ten Lehre aus? Welchen Einfluss haben die Instrumente auf die Studierendenorientierung?

Trotz der propagierten Transparenz und Offenheit des öffentlichen Bereiches, war es in einigen Fällen nicht möglich, alle relevanten Dokumenten, trotz offizieller offener Verfügbarkeit, einzusehen. Abgesehen von diesen Limitationen möchte ich zunächst allen Hochschulen danken, die sich an den Erhebungen im Rahmen des Forschungsprojektes Lernwelt Hochschule an der Online-Befragung beteiligt haben. Ohne sie wäre die Erstellung des Good-Practice-Rankings der Studierendenorientierung nicht möglich gewesen. Danken möchte ich auch den Akteuren und Akteurinnen, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt hatten. Diese tiefgehenden Informationen ermöglichten einen authentischen Blick auf die gelebte Praxis in den Hochschulen, inklusive individuell gefundener Lösungen, aber auch der Herausforderungen, die sich in dem jeweiligen Bereich zeigten.

Danken möchte ich vor Allem meinen beiden Betreuern, Prof. Dr. Michael Schemmann von der Universität zu Köln, der oft mit einem einzigen Satz einen ganzen Knoten zu lösen vermochte, und Prof. Dr. Stang, der es nicht nur als Projektverantwortlicher der „Lernwelt Hochschule“ verstand, mich durch den Prozess zu leiten, zu motivieren und immer wieder den Fokus zu schärfen. Danken möchte ich den beiden auch für die vielen Freiräume und die großartige Unterstützung, die sie mir zuteilwerden ließen. Auch den studentischen Hilfskräften, welche die vielen Interviews in kürzester Zeit transkribierten, gehört mein Dank: Ohne ihr Mitwirken im Projekt wäre die Ausarbeitung um ein vieles schwieriger gewesen. Außerdem möchte ich der Dieter Schwarz Stiftung danken, die es ermöglicht hat, dass die Ergebnisse des Forschungsprojektes als Open Access Publikation erscheinen können.

Betrachtet man die aktuelle Entwicklung so lässt sich Hoffnung schöpfen – einige Bundesländer haben die Studierendenorientierung in ihre Bildungspolitik aufgenommen, und alle Ministerien sehen in ihren Programmen den Bedarf und versuchen den Herausforderungen gerecht zu werden, auch, wenn natürlich immer Wünsche und Potenziale verbleiben. Kommende Herausforderungen wie der sich abzeichnende Kulturwandel und Steigerung der Innovationskraft werden die Hochschulen um ein weiteres fordern.

Abschließend möchte ich auf die Anpassungen dieser Publikation hinweisen, welche der Anonymisierung geschuldet sind. Die hochschul- und personenbezogenen Informationen wurden in dem Ergebniskapitel dahingehend reduziert, dass mögliche Rückschlüsse weitgehend ausgeschlossen wurden. So wurden die Bundesland-Benennungen in die Fallbuchstaben gewandelt und es wurde in den Interview-Zitaten nur das zugrundeliegende Interview vermerkt, da die Quellen hierfür, ebenso wie das Good-Practice-Ranking aus Gründen der

Vertraulichkeit nicht veröffentlicht werden können. Aus diesem Grund konnten auch keine Links zu den genutzten Webseiten oder Pressemitteilungen der untersuchten Hochschulen hinterlegt werden.

Alexandra Becker

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Reihe — V

Vorwort der Autorin — VII

1 Einleitung — 1

- 1.1 Gesellschaftliche Rahmung — 1
- 1.2 Problemstellungen — 7
- 1.3 Ziel- und Fragestellungen — 12
- 1.4 Grundlegung und Methodik — 13
- 1.5 Aufbau der Arbeit — 15

2 Wandlungserwartungen der politischen Ebene — 17

- 2.1 Bologna-Prozess — 17
- 2.2 Shift from Teaching to Learning — 19
- 2.3 New Public Management — 22

3 Analysedimensionen — 28

- 3.1 Educational Governance — 29
 - 3.1.1 Institutionalisierung und Legitimierung — 30
 - 3.1.2 Strukturen — 35
 - 3.1.3 Interdependenzen und Akteurskonstellation — 37
 - 3.1.4 Mehrebenensystem — 39
 - 3.1.5 Zweiebenenmodell — 42
- 3.2 Selbstverwaltungsmodell und Managementmodell — 43
- 3.3 Handlungskoordination — 45
 - 3.3.1 Governance-Mechanismus: Staatliche Regulierung — 49
 - 3.3.2 Governance-Mechanismus: Zielbezogene Außensteuerung externer Stakeholder — 51
 - 3.3.3 Governance-Mechanismus: Akademische Selbstorganisation — 54
 - 3.3.4 Governance-Mechanismus: Hierarchisch-administrative Selbststeuerung — 57
 - 3.3.5 Governance-Mechanismus: Wettbewerb — 64
 - 3.3.6 Evaluationen — 64
 - 3.3.7 Besoldung — 67
 - 3.3.8 Hochschulrankings — 69
 - 3.3.9 Studiengebühren — 70

3.4	Kompetenzorientierte Lehre und studierendenorientierte Hochschule — 72
3.4.1	Begriffsbestimmung Studierendenorientierung — 77
3.4.2	Governance und Studierendenorientierung — 80
3.4.3	Kompetenzverständnis — 82
3.4.4	Dimensionen der studierendenorientierten Hochschule — 86
3.5	Zusammenfassung der Grundlagen, Ziele und Forschungsfragen — 88
4	Methodisches Vorgehen — 91
4.1	Komponenten von Fallstudien — 92
4.2	Sekundäranalyse von Daten — 93
4.3	Fallauswahl — 94
4.4	Methodenmix als Zugang — 95
4.4.1	Leitfadeninterviews — 95
4.4.2	Online-Fragebogen — 97
4.4.3	Dokumentenanalyse — 99
4.4.4	Qualitative Inhaltsanalyse — 101
5	Ergebnisse — 105
5.1	Fall A — 105
5.1.1	Staatliche Regulierung — 105
5.1.2	Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder — 108
5.1.3	Akademische Selbstorganisation — 116
5.1.4	Hierarchisch-administrative Selbststeuerung — 120
5.1.5	Wettbewerb — 132
5.1.6	Studierendenorientierung — 138
5.1.7	Zusammenfassende Analyse von Fall A — 147
5.2	Fall B — 150
5.2.1	Staatliche Regulierung — 151
5.2.2	Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder — 153
5.2.3	Akademische Selbstorganisation — 158
5.2.4	Hierarchisch-administrative Selbststeuerung — 163
5.2.5	Wettbewerb — 175
5.2.6	Studierendenorientierung — 182
5.2.7	Zusammenfassende Analyse von Fall B — 192
5.3	Fall C — 198
5.3.1	Staatliche Regulierung — 198
5.3.2	Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder — 200
5.3.3	Akademische Selbstorganisation — 203

- 5.3.4 Hierarchisch-administrative Selbststeuerung — 208
- 5.3.5 Wettbewerb — 215
- 5.3.6 Studierendenorientierung — 219
- 5.3.7 Zusammenfassende Analyse von Fall C — 226
- 5.4 Zusammenschau der Fälle — 229
 - 5.4.1 Staatliche Regulierung — 229
 - 5.4.2 Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder — 230
 - 5.4.3 Akademische Selbstorganisation — 233
 - 5.4.4 Hierarchisch-administrative Selbstorganisation — 235
 - 5.4.5 Wettbewerb — 240
 - 5.4.6 Studierendenorientierung — 241

6 Kompetenzorientierung und Governance — 246

7 Fazit — 257

Literatur — 260

Abbildungsverzeichnis — 278

Tabellenverzeichnis — 279

Zur Autorin — 280

Register — 281

1 Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Zusammenhängen der unterschiedlichen Reformbewegungen, denen die Hochschulen in Deutschland unterworfen sind. Dazu zählen neben dem Bologna-Prozess das New Public Management und auch die Neuorientierung der Lehre zum Konstruktivismus, die unter dem Schlagwort „Shift from Teaching to Learning“ (Barr/Tagg 1995) stattfindet. Das Zusammenspiel dieser Bewegungen soll anhand von drei Fallstudien untersucht und beschrieben werden. Doch zunächst wird die gesellschaftliche Rahmung vorgestellt.

1.1 Gesellschaftliche Rahmung

Die Hochschulwelt befindet sich im Umbruch (Becker/Stang 2020a; Ehlers 2018; Boose et al. 2020). In jüngster Zeit haben sich vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie, der Fridays-for-Future-Bewegung und Prozessen wie Globalisierung, Individualisierung, Mobilität und Konnektivität wie auch der Digitalisierung vielfältige Wandlungserwartungen der Gesellschaft an die Hochschule gezeigt. Der Bologna-Prozess als Wandel der Studienstruktur, der *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995; Wulf 2019; Werr 2017) auf der hochschuldidaktischen Ebene und die Prozesse, die unter dem Begriff *New Public Management* gefasst werden können, wirken auf der organisatorischen Ebene in die Hochschulen hinein (Dolder 2018). Auf der gesellschaftlichen Ebene begleiten ebenfalls Veränderungen diese Prozesse. Schlagworte hierzu sind *New Work*, *Globalisierung*, *Mobilität* und *Individualisierung*, welche das gesellschaftliche Wertesystem und das Verhalten verändern (Kleemann et al. 2018, 25). Diese Veränderungen führen dazu, dass sich die Alltagswelt des/der Einzelnen ebenfalls stark verändert, und macht es erforderlich, dass Arbeits- und Studienzeiten flexibel in die Lebensrealität der Menschen eingepasst werden können, denn die *klassischen* Studierenden gibt es nicht mehr (Stöter 2012, 61). *Lernbiografien* werden differenzierter, individueller und die klassischen Berufsbilder verschwimmen und sind damit weniger eindeutig konturiert. Berufstätigkeit, Familie und Studium müssen miteinander kombiniert werden. Stärker individualisierte Persönlichkeiten mit individuellen Lernwünschen benötigen auch individualisierte *Lernformen*. Dementsprechend sind Hochschulen herausgefordert, individuelle *Lernzugänge* und damit unterschiedliche *Lernerfahrungen* zu ermöglichen.

Hinzu kommt die Digitalisierung, die wie ein Katalysator den Wandel beschleunigt und in Teilen erst ermöglicht (Hofmann et al. 2021; Gilch et al. 2019).

In einem zeitlich größeren Rahmen steht der Ausbau des europäischen Binnenmarktes und die sich weiterentwickelnde Globalisierung. Durch diese (welt)wirtschaftlichen Verflechtungen ergeben sich neue *Qualifikationsanforderungen* an die Erwerbstätigen, denn die Beschäftigung im primären und sekundären Sektor ist rückläufig, während der tertiäre Sektor deutliche Zuwächse verzeichnet. Dieser Trend zur Tertiarisierung der *Wirtschaft* geht mit einem erhöhten Bedarf an höher qualifizierten Beschäftigten einher und wird begleitet von einem zusätzlichen grundsätzlichen Mehrbedarf an Fachkräften (Bott et al. 2008, 10). Doch es ist nicht nur die Qualifizierung an sich, sondern auch die Art der Kenntnisse, die sich geändert hat, denn

das Anforderungsprofil verlagert sich von motorisch-manuellen Tätigkeiten zu kognitiv abstrahierenden. Gefordert ist breites Fachwissen, Denken in Zusammenhängen, Übernahme von Prozessverantwortung, Selbststeuerung und Bereitschaft zu flexiblem Arbeitsinsatz in Gruppen sowie zur Weiterbildung (Bott et al. 2008, 11).

Um den Erwerbstätigen diese Fertig- und Fähigkeiten (*Kompetenzen*) zu vermitteln, den Wandel zur *Wissensgesellschaft* (Pawlowsky 2019) zu bewältigen und die *Wettbewerbsfähigkeit* sowohl der Erwerbsfähigen wie auch der Wirtschaft auf dem globalisierten Markt zu erhalten beziehungsweise zu steigern, wurde auf der europäischen Ebene der *Bologna-Prozess* initiiert (Eckardt 2005). Zwar sind die Umsetzung der Stufung der Abschlüsse und die Veränderung der curricularen Struktur aktuell weitgehend abgeschlossen (Jaksztat/Briedis 2009), sodass die Vergleichbarkeit und die Möglichkeit der Mobilität der Absolventinnen und Absolventen nun gegeben sind; Liesner und Lohmann relativieren dies jedoch, denn ihrer Ansicht nach wird eine Beurteilung hinsichtlich der Wirkung erst nach der Auswertung von geeigneten Langzeitstudien möglich sein, und

wenn man heute die bisherigen Tendenzen zusammenfasst und die Reform lediglich an den 1999 in Bologna deklarierten Zielen misst, fällt die Bilanz jedoch schwach aus. Inzwischen werden deshalb auch von politischer Seite Korrekturen und Nachsteuerungen angekündigt (Liesner 2010, 254).

Hinsichtlich des *Shift from Teaching to Learning* haben Barr und Tagg (1995) die Grundlagen gelegt. Die Autoren plädierten dafür, dass der Konstruktivismus seine Umsetzung in der Lehre findet (Barr/Tagg 1995). Der Ansatz der *studierendenorientierten Lehre* wird seitdem immer stärker, vor allem in der *Hochschuldidaktik*, angenommen und umgesetzt. Wildt und Wildt (2011) haben mit ihren Beiträgen zur Qualitätsentwicklung von Hochschulbildung einen grundlegenden Beitrag zu dieser Arbeit geleistet. Reinmann (2018) hat zur Gestaltung von hochschuldidaktischen Strategien und zur Zielsetzung des Shift from Teaching to

Learning ebenfalls wichtige Beiträge geleistet, die in dieser Arbeit zugrunde gelegt werden. Aus der Perspektive der *Studierendenorientierung* wird auch der Blick auf die unterschiedlichen Rollenwahrnehmungen der Studierenden relevant, wie dies Reinmann und Jenert (2011) beschrieben haben. Doch in Deutschland erreicht erst in jüngster Zeit dieser Paradigmenwandel die gestaltende Ebene der *Hochschulentwicklung*. Blickt man auf internationale Entwicklungen, wird der Shift from Teaching to Learning schon länger in die strategische Entwicklung der Hochschulen einbezogen (zum Beispiel: Moon et al. 2018; Sikhakhane et al. 2020), um durch die Anwendung der konstruktivistisch ausgerichteten *Lehr- und Lernmethoden* das erfolgreiche Studium zu ermöglichen.

Doch dieser Paradigmenwandel von der lehrenden und wissenszentrierten Ausrichtung der Lehre zu einer studierenden- und kompetenzausgerichteten Lehre erfordert mehr als nur die Reformierung der *Hochschuldidaktik*. Hierfür ist, wie das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule*¹ zeigte, das Zusammenspiel aller Bereiche der Hochschule, also der *Hochschulorganisation*, der *Hochschuldidaktik*, der *Infrastruktur* als bereitstellende Instanz der *physischen Lehr- und Lernräume* und der für die *digitalen Strukturen* verantwortlichen IT, notwendig. Auch die hierfür erforderlichen Abläufe und Strukturen müssen gesteuert werden.

Der Shift from Teaching to Learning (Barr/Tagg 1995) kann insofern in die Nachsteuerungen eingepasst werden, dass er auch in den Diskussionen zu den Output- und Kompetenzorientierungen (Prandini et al. 2021; Simon 2021), die sich für die Hochschulen unter dem Begriff erfolgreiches Studium zusammenfassen lassen, rezipiert wird. Zu einem erfolgreichen Studium zählen aus hochschulgestaltender Sicht zu Kennzahlen operationalisierte Merkmale wie Studienabschluss, Noten und die Dauer des Studiums (Zechlin 2007, 119–120; Freyer et al. 2007, 130; Heinze 2018, 2; Trapmann 2008, 57) und die *Abbrechendenquote*. Die *Kennzahlenorientierung* lässt erkennen, dass Hochschulen mit einer wei-

1 Das Forschungsprojekt „Lernwelt Hochschule“ befasst sich seit 2017 mit der Lernwelt Hochschule Deutschlands und zielt auf einen systematisierten und strukturierten Überblick über den Ist-Zustand der Hochschulen hinsichtlich der Studierendenorientierung in den vier Dimensionen Hochschulorganisation, digitale Strukturen, physischer Lehr- und Lernraum sowie Hochschuldidaktik. Eines der Ergebnisse ist, dass es zwar Konzepte gibt, die z. B. die Studienstrukturreform, den Wandel der Administration, die Qualifizierung der Lehrenden oder auch die Digitalisierung der Hochschule als Einzelkonzepte betrachten, aber diese einzelnen Elemente nicht zusammengedacht – in eine Zusammenschau gebracht – werden. Diese fehlende Bündelung der Perspektiven ist problematisch, weil sie zum einen vermutlich qualitativ hinter dem Optimum für die Studierenden zurückbleibt und zum anderen Parallelstrukturen entstehen, welche Mittel und Kapazitäten verbrauchen und Reibungsverluste hinsichtlich des Informationsflusses produzieren. Vertiefend dazu: <https://learning-research.center/lernwelt-hochschule/>.

teren politischen Entwicklung konfrontiert sind. Im *New Public Management* wurde das neue Verständnis der Absolventinnen und Absolventen als Produkte (Zepke 1997) eingeführt, denn Hochschulen sind duale Einheiten: einerseits fungieren sie als „Körperschaft mit einem kollegialen Selbstverwaltungsprinzip auf der einen und als hierarchisch strukturierte staatliche Behörde auf der anderen Seite“ (Banscherus 2018, 88). Damit unterliegen sie auch den Bestrebungen des *New Public Managements*, aus dem ein weiteres Aufgabengebiet für die Hochschulen resultiert.

Parallel zu und unabhängig von den beschriebenen Reformen der *Bildungsorganisation Hochschule* verläuft die Reform der Hinwendung zum New Public Management. Durch die Hinwendung zum *Managementmodell*, die durch das New Public Management angestoßen wurde, finden vermehrt Methoden aus der Ökonomie Anwendung in staatlichen Einrichtungen. Grundsätzlich lässt sich kritisch hinterfragen, ob Bildung ökonomisierbar ist (Herrmann 1996, 314), aber die Entwicklung des New Public Managements, welche auf den Rückgang von staatlichen Einnahmen bei dem gleichzeitigen Wunsch nach gleichen oder sogar besseren Leistungen, die steigenden Zahlen der Hochschulbewerbenden und die Kritik an dem Output der Hochschulen zurückzuführen ist, ist mittlerweile Realität für die Hochschulen (Herrmann 1996, 315). Die Herausforderungen liegen auf der Hand: Der finanzielle Rahmen wird enger, die Lehrenden sollen effizientes Lernen ermöglichen und effektive Lehre anbieten. Gleichzeitig werden die Voraussetzungen komplexer, sollen aber in kürzester Zeit bewältigt sein. Als Beispiel hierfür lassen sich hier die *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* zwischen den Ministerien und Hochschulen sehen: Ihre Laufzeit beträgt zumeist zwei Jahre. Dieses Dilemma stellte schon 1996 Herrmann in seinem Beitrag zur Lehrerinnen-/Lehrerbildung fest: „Mit einem Wort: die Erwartungen an das System steigen, während gleichzeitig seine Ressourcen sinken und die Rahmenbedingungen sich verschlechtern“ (Herrmann 1996, 316).

Heute, 15 Jahre später, hat sein Beitrag nach wie vor Gültigkeit, wenn nicht noch sogar an Schärfe gewonnen. Herrmann zeigte auch ein Kernproblem auf: Eine *Verwaltungsreform* erreicht den eigentlichen Betrieb, „das pädagogische Geschehen“, nicht und kann dieses damit auch nicht effektiver gestalten (Herrmann 1996, 321). Dies lässt auf einen entkoppelten Prozess schließen, dessen Entkopplung durch die Freiheit von Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG) begründet werden kann.

Zu den Reformbestrebungen des New Public Managements und vor allem zu der Operationalisierung der Untersuchung und dem Wandel vom *Selbstverwaltungsmodell* zum *Managementmodell* im Hochschulbereich haben Heinze, Bogumil und Gerber (2011), aufbauend auf Schimanks Governance-Equalizer (Schimank 2007) und mit der Entwicklung der *Governance-Mechanismen*, wichtige

Voraussetzungen geschaffen, um die Governance der Hochschulen fassen und beschreiben zu können. Hierbei kommt den Governance-Mechanismen und der Operationalisierung von Heinze, Bogumil und Gerber im Rahmen dieser Arbeit eine zentrale Bedeutung zu: Sie bilden zu einem großen Teil das Kategoriengerüst der Fallanalyse. Damit zusammenhängend sind auch die Ausführungen dieser Autoren zu den beiden Modellen (Selbstverwaltungs- und Managementmodell) wichtig – sie ermöglichen die Einordnung der untersuchten Fälle und erlauben es, Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen der Ausprägung eines Modells und dem Ausmaß der *Kompetenzorientierung* zu bilden. Betrachtet das Selbstverwaltungsmodell ein traditionelles Governance-Regime, so steht das Managementmodell für die Neuausrichtung der Hochschulen nach den Werten des New Public Managements. Beide Modelle sind als Idealtypen zu verstehen und es ist davon auszugehen, dass sich in der Regel Mischformen finden lassen und keine Hochschule noch vollkommen im Selbstverwaltungsmodell verharrt oder schon vollständig im Managementmodell angekommen ist. Die einzelnen *Governance-Mechanismen* (*staatliche Regulierung*, *akademische Selbstorganisation*, *zielbezogene Außensteuerung* durch externe Stakeholder, *hierarchisch-administrative Selbststeuerung* und *Wettbewerb*) sind zunächst theoretische Kategorien, die mit einer Operationalisierung einer empirischen Untersuchung zugänglich gemacht wurden, indem den Mechanismen konkrete Instrumente zugewiesen wurden (Bogumil et al. 2013, 52). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Veränderungen des New Public Managements von außen, also durch die Ministerien angestoßen, erfolgen, dies jedoch allein nicht ausreicht und dieser Wandel „stark akteursabhängig [ist] [...] und die Finanzsituation der Universitäten wichtiger als die rechtlichen Rahmenbedingungen durch LHG zu sein [scheint]“ (Bogumil et al. 2013, 69).

Hinsichtlich dieser *Akteursabhängigkeit* haben Flink und Simon (2015) mit ihrer Arbeit zum „Rollenverständnis der Hochschulleitung“ (Flink/Simon 2015, 39) und der darin entwickelten Typisierung eine weitere Möglichkeit geschaffen, die Faktoren der Steuerung von Hochschulen zu beschreiben. Sie beziehen sich auf einen weiteren politisch gewollten Punkt, die Profilbildung der Hochschulen, und entwickeln drei Typen, bei denen sie „zwischen den externen institutionellen Faktoren [...] und der intrinsischen Motivation und dem dahinterliegenden Rollenverständnis der Hochschulleitung unterscheiden“ (Flink/Simon 2015, 39).

Eine weitere wertvolle Perspektive hat Hüther (2010; 2011) mit der Untersuchung der LHG und der Leitungsmodelle beigetragen, die bei der Beschreibung der Fälle eine vertiefende Analyse ermöglichte. Hüther ordnete die *Kompetenzmodelle* der LHG deutschlandweit und fand fünf Modelle, in denen sich alle LHGs einordnen und beschreiben lassen und sich die Verteilung der *Kompeten-*

zen den Hochschulräten, den Hochschulleitungen und den Senaten/Fakultätsräten/Konzilen zuordnen lässt. Auch untersuchte er die Besetzungs- und Wahlverfahren und zeigte damit bedeutende Interdependenzen innerhalb der Hochschulen auf. Hüther (2011) kommt zu dem Schluss, dass der politisch gewollte Wettbewerb um das beste *Hochschulmodell* problembehaftet ist, da zum einen die Merkmale eines solchen Wettbewerbs diffus bleiben und zum anderen die *Hochschulsteuerung* „keinen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit des operativen Kerns der Universität besitzt“ (Hüther 2011, 69). Des Weiteren ist die Varianz durch das *föderalistische System* im Detail so groß, dass es mit Schwierigkeiten behaftet ist, einen „plausiblen Zusammenhang zwischen den Modellen der Bundesländer und deren Auswirkungen“ (Hüther 2011, 69) zu sehen. Zudem weist er auf die Wechselwirkungen der einzelnen Reformen hin – auch er sieht, dass „Effekte [...] durch Reformbereiche entstanden sein können, die nicht in direkten Zusammenhang mit dem Governancemodell der Hochschule stehen“ (Hüther 2011, 69).

Nimmt man diese Gemengelage der Wandlungserwartungen zusammen, sollen Hochschulen nun also die *Verwaltung* (New Public Management), die *Studienstruktur* (Bologna-Prozess) und die *Learning-Outcomes* (Kompetenzorientierung, erfolgreiches Studium) und die *Lehre* (Shift from Teaching to Learning) reformieren und dabei allen Statusgruppen möglichst flexible und individualisierte Zugänge zu ihren Tätigkeiten und die optimale Verwebung mit ihrem Alltagsleben ermöglichen. Hochschulen stehen demnach vor multidimensionalen Aufgaben. Grundsätzlich sind Hochschulen per definitionem *Bildungsorganisationen* und fokussieren damit das Erreichen von formalen Bildungsabschlüssen und Zertifikaten der Lernenden, die für die Bildungskarriere der Einzelnen von hoher Bedeutung sind und damit auch die gesellschaftlichen und ökonomischen Interessen des Staates tangieren. Als *Bildungsorganisation* liegt es zu einem erheblichen Teil in den Händen der Hochschule, wie das Studium gestaltet wird, die Studierenden unterstützt werden und die Hochschule ihren Bildungsauftrag versteht und umsetzt, um ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Daher ist es auch aus *Hochschulsteuerungssicht* nicht nur vorteilhaft, sondern auch erforderlich, diese Wandlungserwartungen und die Initiativen zusammenzubringen. Hier zeigt sich die Krux: Die *Governance-Mechanismen* erfassen, da sie sich auf die Entwicklungen im Rahmen des New Public Managements beziehen, nicht die weiteren bildungspolitischen Reformbewegungen wie den Bologna-Prozess und den Shift from Teaching to Learning mit der *Kompetenzorientierung*, die für *Bildungsinstitutionen* mindestens eine gleich hohe Relevanz haben sollte wie die Umstrukturierungen der Administration. Dies lässt sich auf die folgenden dargelegten Problemstellungen für die Steuerung von Hochschulen herunterbrechen.

1.2 Problemstellungen

Trotz all der bereits vorliegenden Konzepte, die alle jeweils einen Teil der Gemengelage beschreiben, ist fraglich, wie diese einzelnen Prozesse zueinander in Bezug stehen, ob und in welcher Form diese mit- und ineinander verwoben sind oder ob sie unabhängig voneinander an dem gleichen Objekt, der Hochschule, operieren. So ist es theoretisch denkbar, dass die Ziele eines Prozesses durch die Umsetzung eines anderen Prozesses gefördert werden oder sich Prozessziele diametral gegenüberstehen und sich gegenseitig behindern. Damit ist zu untersuchen, ob die Einzelreformen gegenseitig Berücksichtigung finden und die *Hochschulentwicklung* als ein großes, ganzes Ziel gesehen wird. Es rückt die *Governance* der Hochschulen in den Fokus der Betrachtung, denn hier fließen die Wandlungserwartungen und die Initiativen der gestaltenden Instanzen zusammen.

Fokussiert man die *Hochschulorganisation* aus der Perspektive der *Bildungsinstitution*, so ist die Ermöglichung eines erfolgreichen Studiums das Kernziel der Hochschulen (Zechlin 2007, 119–120). Das Erreichen dieses Kernziels liegt, wie oben dargelegt, in dem Spannungsfeld zwischen *Staatsmodernisierung*, *Bildungspolitik* und gesellschaftlichen Entwicklungen wie zum Beispiel der steigenden Individualisierung, Globalisierung, Konnektivität (Steinmaurer 2016, 341–362) und der technologischen Entwicklung der Digitalisierung (Helmrich et al. 2020). Zum einen wirken diese Reformen wie Rahmungen: Das New Public Management zielt auf die Administration und die finanzielle Ausgestaltung der Hochschule – hier sollen die Prozesse effektiver und effizienter werden. Der *Bologna-Prozess* betrifft neben der *Studienstruktur* auch die *Learning-Outcomes*, also die *Kompetenzorientierung*. Zum anderen fließen Entwicklungen aus der *Didaktik* und *Pädagogik*, welche die Art und Weise des Lehrens und Lernens betreffen, in die *Hochschullehre* ein und die Menschen, die zur Hochschule kommen (Mitarbeitende aller Bereiche, Studierende und Lehrende) tragen eigene Bedürfnisse und Erwartungen mit in die Organisation. Ein weiterer relevanter Punkt ist, dass die Hochschulwelt in Deutschland durch Vielfalt geprägt ist. Zum einen ist Deutschland föderalistisch aufgebaut und jedes Bundesland verfügt über eine eigene *Hochschulgesetzgebung*. Dies führt zu unterschiedlichen Rahmungen, zu unterschiedlich starken Ausprägungen der *Hochschulautonomie* und zu hochschulindividuell formulierten Zielen, Strukturen und Prozessen, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen. Zum anderen gibt es unterschiedliche *Hochschularten* und *Trägerschaften*, welche die Vielfalt der möglichen Ausprägungen erhöhen, da diese unterschiedlichen Anforderungen, Finanzierungen und Zielgruppen gerecht werden müssen. Die Individualität dieser Ausprägung

wird zusätzlich noch beeinflusst von persönlichen Faktoren der Entscheiderinnen und Entscheider sowie Gestalterinnen und Gestalter wie zum Beispiel die Untersuchung zur intrinsischen *Motivation* und die daraus resultierende Typisierung von Flink und Simon (2015) zeigen.

Gleichzeitig ist es auch möglich, dass die Reformen Synergien hervorgebracht haben und voneinander profitieren. So weisen Jost und Scherm in ihrem Diskussionsbeitrag auf den Umstand hin, dass

der deutschen Hochschulpolitik [...] die Bologna-Reformen keineswegs ungelegen [kamen]. Da die europäischen Auflagen in der nationalen Hochschulgesetzgebung zu verankern waren, bot sich der deutschen Hochschulpolitik eine günstige Gelegenheit, weitere Reformen auf nationaler Ebene in die Wege zu leiten (Jost/Scherm 2011, 5).

Damit ist es nicht ausgeschlossen, dass eine *Reformbewegung* eine andere begünstigt. Da die Einführung des New Public Managements in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre stattfand (Pruisken 2009, 259) und der Bologna-Prozess mit der Novelle des *Hochschulrahmengesetzes* 1998 verabschiedet wurde, liegt es nahe, dass diese beiden Reformen zumindest in Teilen aufeinander abgestimmt wurden. Beide Konzepte hatten im (europäischen) Politikraum schon längere Zeit vorgelegen. Die *Sorbonne-Erklärung* wurde im Mai 1998 verfasst und das Konzept des New Public Managements liegt seit den 1980er Jahren vor und wurde von den Staaten in unterschiedlicher Intensität aufgenommen. Damit ist es zumindest denkbar, dass bei den Ausgestaltungen des Bologna-Prozesses das Konzept und die Rahmungen des New Public Managements mitgedacht wurden.

So könnten Synergien entstehen, indem die konsequente Umsetzung der einen Reform gleichzeitig das Erreichen eines anderen Reformziels unterstützt. Gleichzeitig ist aber auch das entgegengesetzte Ergebnis denkbar: Das Erreichen des einen Reformziels blockiert oder stört die Zielerreichung eines anderen Reformziels. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls denkbar, dass eine vermehrte Hinwendung zum *Managementmodell* gleichzeitig die Hinwendung zur *Kompetenzorientierung* der Lehre erleichtert, da es zum Beispiel mehr Spielräume eröffnet. Grundsätzlich kann dieser Zusammenhang theoretisch auch umgekehrt gedacht werden: Dass die Hinwendung zur Kompetenzorientierung die Hinwendung zum Managementmodell unterstützt. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht herausgearbeitet werden, sondern es können maximal Indizien für Zusammenhänge dargelegt werden. Denkbar ist auch, dass durch diese Hinwendung die Regelkreisläufe des *Bildungsprozessmanagements* besser dargestellt werden können. Das *Berinfo Managementmodell* für Hochschulen sieht zum Beispiel vor, das *Renommee* und die *Reputation* als wertvolle immaterielle Werte und als Investition in das Einwerben von Mitteln und zur Anwerbung von Pro-

fessorinnen und Professoren sowie Studierenden wahrzunehmen, und damit zusätzlich das Renommee aller Gruppen zu stärken. Allerdings ist aber die Zufriedenheit aller Anspruchsgruppen Voraussetzung zur Erreichung dieses guten Renommees. Diese Zufriedenheit kann, wenn auch nicht als alleiniges Mittel, durch *Studierendenorientierung* gesteigert werden. (Balocco et al. 2019, 23) Denkbar ist hier auch, dass die Verstärkung des *Wettbewerbs* (hochschulintern wie auch zwischen den Hochschulen) zu vermehrter Studierendenorientierung führt.

Eine weitere Problemstellung ist auch, wie *Governance* und die *Gestaltung der Lehre* zueinanderstehen: Wilkesmann ging 2014 der folgenden Frage nach: „Hat die Governance der Hochschule Einfluss auf Teaching-Approach von Professor/-innen?“ (Wilkesmann 2014) Er stellt die These auf, dass „die neuen Steuerungsinstrumente [...] einen dozentenorientierten Lehrstil [unterstützen]“ (Wilkesmann 2014, 181), und kommt zu dem Schluss, dass, wenn „der Lehrstil in den Hochschulen verändert werden [soll], [...] dies nicht über transaktionale Governance, sondern nur über transformationale Governancestrukturen geschehen [kann]“ (Wilkesmann 2014, 186). Er sieht also den Wandel von *Werten* und *Einstellungen* als einen Kernpunkt der *Hochschulsteuerung*, um die Umsetzung der Kompetenzorientierung zu erreichen. Weiterhin kann *Studierendenorientierung* in dem Mechanismus Wettbewerb auch unterstützend wirken, weil sie zum Beispiel als *Alleinstellungsmerkmal* erkannt und genutzt wird. Heinze et al. hatten 2011 in ihrer Studie Hochschulleitende gefragt, ob der Modernisierungsprozess eine bessere Orientierung der Lehre an den Bedürfnissen der Studierenden bewirkt hat. Die Befragten gaben an, dass dies „eher verwirklicht“ worden sei (Heinze et al. 2011, 64). Zum Zeitpunkt dieser Niederschrift, zehn Jahre später, ist es von Interesse, ob sich diese Entwicklung verstetigt oder gesteigert hat oder zum Erliegen kam. Gleichzeitig erfährt die Position der/des Hochschulleitenden eine Stärkung ihrer/seiner Kompetenzen und Verantwortlichkeiten. Dies führt zu der Überlegung, dass sich durch das Managementmodell nur die Verantwortlichkeiten und die Kompetenzen verschieben und es somit stärker auf die Personalie der Hochschulleitenden ankommt, um zum Beispiel die Studierendenorientierung umzusetzen. Doch Hochschulen sind als Bildungsorganisationen eben nicht nur „hierarchisch strukturierte staatliche Behörde[n]“ (Banscherus 2018, 88), sondern haben einen Auftrag zu erfüllen: *Bildung*.

Durch den *Bologna-Prozess* kamen Veränderungen in der gesamten Hochschule auf diese zu. Davon ist nicht nur die Hochschuldidaktik oder die Struktur der Studiengänge betroffen (Stubner 2020, 68), sondern nahezu alle Bereiche von der *Infrastruktur*, welche die Gestaltung der *Lehr- und Lernräume* betreut, über die *IT*, welche die Kommunikation, Kreativität und Kollaboration (Siehe hierzu aus didaktischer Perspektive: Fadel et al. 2017) digital unterstützt, bis hin

zur *Administration*, welche zum Beispiel im Prüfungsamt den Student-Life-Cycle mittels Campus-Management-System bearbeitet (Rackowski 2021, 146). Damit wäre es sinnhaft, wenn diese Aspekte in den Mechanismen widergespiegelt würden. Zum Beispiel ist es denkbar, dass in den *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* oder den *Struktur- und Entwicklungsplänen* der Wandel zur Studierendenorientierung als (Teil-)Ziel fixiert ist oder zum Beispiel im *Hochschulrat* explizit Beratende hierzu einbezogen werden oder vermehrt Studierende dort Gehör finden (Governance-Mechanismus: *zielbezogene Außensteuerung*), um die Partizipation dieser Anspruchsgruppe zu stärken. Denn wie Arnstein schon 1969 festgestellt hat, wird aus Zustimmung zur *Partizipation* schlagartig Ablehnung, wenn an bestehenden Machtverhältnissen gerüttelt wird (Arnstein 1996, 216). Parallel dazu könnte die Partizipation der Studierenden auch im *Senat* (Governance-Mechanismus: *Akademische Selbstorganisation*) vermehrt stattfinden. Denkbar ist auch, dass *Studierendenorientierung* regulativ im *Hochschulgesetz* verankert ist (Governance-Mechanismus: *Staatliche Regulierung*).

Diese Thematik ist nicht ohne Kontroverse. Nicht umsonst wird in anderen Nationen schon über eine *postmoderne Steuerung* (Bellmann 2018, 32) nachgedacht. Bellmann argumentiert mit Bezug auf Sabel (2004), dass die „Trennung der Prinzipale von den Agenten, wobei Erstere die Ziele setzen und Letztere an globalen Performance-Indikatoren gemessen werden“ (Bellmann 2018, 32), sich als problematisch erwiesen hat und damit die Unterscheidung von Prinzipalen und Agenten und die ihr innewohnende Trennung von Zweck und Mittel sowie von globalem und lokalem Wissen in der Praxis unhaltbar ist (Sabel 2004, 9). Damit ist die Frage nach der weiteren Umsetzung des New Public Managements, bei dem Deutschland nach wie vor ein „*latecomer*“ (Kehm/Lanzendorf 2006, 190) ist, zu hinterfragen.

Bellmann stellt empirische Ergebnisse zu den „Nebenfolgen, die mit den neuen Steuerungsinstrumenten im Zusammenhang stehen“ (Bellmann 2018, 21), vor und weist darauf hin, dass „Bildungsforschung und Bildungspolitik [...] den Versuch unternehmen [müssten], durch eine massive Ausweitung von Interventionsstudien evidenzbasierte Methoden experimentell zu sichern“ (Bellmann 2018, 30), und in logischer Konsequenz müssten „die wissenschaftlich gesicherten best-practice Modelle“ (Bellmann 2018, 30) verbindlich für alle Schulen eingeführt werden. Auch konstatiert er dem pädagogischen Feld, dass es

ökonomische Management- und Steuerungsmodelle immer mit einer gewissen Verspätung übernimmt. Dies führt häufig dazu, dass im pädagogischen Feld manche Modelle noch fest etabliert sind, während sie in der Ökonomie oder anderen Handlungsfeldern schon wieder ad acta gelegt sind (Bellmann 2018, 31).

Nimmt man die Feststellung, dass Deutschland zu den Latecomern des New Public Managements zählt, mit der Tatsache, dass das pädagogische Feld mit noch mehr Verspätung die Reformen übernimmt, zusammen, kann erstens kritisch hinterfragt werden, warum das so ist, und zweitens, ob ein Lernen aus den Erfahrungen der Länder, die diesen Wandel bereits vollzogen haben, zu einer beschleunigten Anpassung innerhalb des internationalen Feldes führen oder diese zumindest ermöglichen würde und wie dies zu erreichen wäre. Und damit kommen De Boer et al., die die *Governance* und die Performance von *Bildungssystemen* untersuchten, zu dem Schluss, dass „in Deutschland erst in jüngster Zeit Veränderungen in der Gestaltung der Governance sichtbar geworden sind“ (De Boer et al. 2008, 38; eigene Übersetzung).

Eine andere kritische Auseinandersetzung kann hier nur angerissen werden: Noch immer wird die *Kompetenzorientierung* kritisch hinterfragt. So fehlt bisher eine verbindliche Definition des Begriffs Kompetenz und es wird kritisiert, dass durch die Ausrichtung auf *Kompetenzen* die Bildung ökonomisiert und damit deutlich auf die Nutzbarmachung in der Wirtschaft reduziert werde. Weiterhin fehle es in der Kompetenzorientierung an dem Auf- und Ausbau einer guten *Wissensbasis* (Joller-Graf et al. 2014, 42–44). Als Auswirkungen auf die Hochschulen beschreiben Trutmann und Kanele, dass Hochschulen sich im Gefolge der Wirtschaftspolitik wahrnahmen, sie verschult worden sein, die Ausrichtung auf Problemstellungen in der *Lehre* von der Wissenschaft wegführe, durch den Aufbau des Studiums den Studierenden eine Vertiefung erschwert werde (Trutmann/Kanele 2017, 30) und dass

an den Hochschulen [...] eine Entkopplung statt[findet]: Man ist sich bewusst, dass die Kompetenzorientierung nur einen kleinen Teil der Trias „gewusst, was“, „gewusst, wie“ und „gewusst, warum“ abdeckt. Nach aussen scheint die Kompetenzorientierung umgesetzt, intern herrschen Pragmatismus und oft Ablehnung (Trutmann/Kanele 2017, 30–31; H. i. O.).

Auch hier wird deutlich, dass die Kompetenzorientierung Einfluss auf die Organisation der Lehre und damit auf die gesamte Hochschule hat, und Initiativen und Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Bereiche zusammenzuführen. Doch die *Entkopplung* zeigt auch, dass das Konzept der Kompetenzorientierung der Nachjustierung bedarf. Auch lässt sich grundsätzlich kritisch hinterfragen, ob Hochschulen *Forschungseinrichtungen* oder *Bildungsinstitutionen* sind. So zeigt das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule*, dass zwar 80 Prozent der Befragten angaben, Studium und Lehre sei der wichtigste Bereich, aber auch 14 Prozent Forschung als den wichtigsten Strategiebereich ansahen. Nun könnten die Ursachen dafür in den Vereinbarungen mit den Ministerien gesehen werden, da Drittmittelwerbungen, die Anzahl von Publikationen etc. als Kriterien für

den Erfolg der Hochschulen herangezogen werden – und Ergebnisse der Lehre weniger honoriert werden (Stang et al. 2020). Wenn die Förderungen und Zielsetzungen der Ministerien stark im Ungleichgewicht zu der Lehre stehen, ist es nur wenig verwunderlich, dass es in der Wahrnehmung der Hochschulsteuernenden, die noch dazu angehalten sind, in Managementkategorien und -werten zu agieren, zu einer Verschiebung von der Bildungseinrichtung zur Forschungseinrichtung kommt. Aus diesem Konglomerat ergeben sich nun folgende Ziel- und Fragestellungen, denen in dieser Arbeit nachgegangen werden soll.

1.3 Ziel- und Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit ist es, die *Handlungskoordination* und die Ausprägung der *Studierendenorientierung* von drei Hochschulen zu beschreiben und miteinander in Bezug zu setzen, um diese beschreiben zu können. Vor dem Hintergrund der genannten Problemstellungen ergeben sich folgende Leitfragen für die Arbeit:

- Welche Handlungskoordination (Altrichter/Heinrich 2007, 71), Strategie und welche Strukturen in Aufbau- und Ablauforganisation liegen in den untersuchten Fällen vor?
- Sind die erforderlichen Prozesse und Strukturen der jeweiligen Reform miteinander verwoben oder erfordert jede Reform eine eigene Handlungskoordination sowie eigene Strukturen und Prozesse, um erfolgreich umgesetzt zu werden?
- Findet die Hinwendung zur studierendenorientierten Lehre ihren Niederschlag in den Ausprägungen der Governance-Mechanismen (Heinze et al. 2011) und dem Governance- Regime und wenn ja: Wo ist dieser zu verorten?
- Wie weit ist die Hinwendung zum Managementmodell fortgeschritten?
- Lässt sich ein Zusammenhang zwischen den persönlichen Faktoren der Entscheiderinnen und Entscheider sowie Gestalterinnen und Gestalter und der Einordnung der Governance beschreiben, der die Entwicklung der Studierendenorientierung beeinflusst?
- Die Vertiefung der vorhergehenden Fragestellung ist sinnvoll, da das Managementmodell die Kompetenzen dieser Rolle/Funktion stärkt. Wird diese Position von einem Typus besetzt, der über eine hohe Risikobereitschaft verfügt und sich zum Beispiel auch gegen innere Widerstände durchsetzen kann, ist anzunehmen, dass neue Erkenntnisse schneller als (Pilot-)Projekte umgesetzt werden, als wenn an dieser Position eine Persönlichkeit beschäftigt ist, die stärker konsensorientiert (mit den Professorinnen und Professoren) orientiert agiert oder für die Innovation eine geringere Bedeutung hat.

Um diese Fragestellungen zu beantworten, werden folgende Methodik und theoretische Grundlegung genutzt.

1.4 Grundlegung und Methodik

Um Organisationen des Bildungswesens zu beschreiben, bietet sich als Fundament der Beschreibung die *Educational Governance* an, die grundlegende Konzepte zur Steuerung von Hochschulen beiträgt. Mit der Definition und Zielsetzung der *Educational Governance* haben sich vor allem Altrichter (2010) sowie Kussau und Brüsemeister (2007) in ihren Arbeiten zu *Interdependenzen*, *Akteurskonstellation* und *Handlungskoordination* beschäftigt, die damit eine weitere wichtige Fundierung dieser Arbeit beitragen. Durch die Arbeiten von Brüsemeister (2007), Benz und Dose (2010), Schemmann (2020) und Heinze et al. (2011) wird deutlich, dass die vielen Beschreibungen der Modi der Handlungskoordination noch sehr unscharf vorliegen und damit für diese Arbeit ungeeignet sind. Damit werden die Governance-Mechanismen, die „so etwas wie die ‚kleinsten Einheiten‘ zur Analyse der Handlungskoordination [sind]“ (Altrichter/Heinrich 2007, 72, H. i. O.), dieser Arbeit als Analyseeinheiten zugrunde gelegt.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Handlungskoordination hinsichtlich der Studierendenorientierung beziehungsweise der Kompetenzorientierung von drei Hochschulen zu beschreiben. Hierfür werden diese drei individuellen Formen der Handlungskoordination anhand der Governance-Mechanismen mit den individuellen Rahmenbedingungen und die Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* in den Dimensionen der Studierendenorientierung (Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, physische Lehr- und Lernräume, digitale Strukturen) betrachtet und zueinander in Bezug gesetzt und es soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Zusammenhänge zwischen den Reformen beschreiben lassen und wie diese ausgestaltet sind. Aus diesem Grund werden im Rahmen dieser Arbeit die *Governance-Mechanismen* um die Dimension der Studierendenorientierung als Umsetzungsleistung der Hochschulen zur Erreichung der Kompetenzorientierung ergänzt. In diesem Zuge wird eine Erweiterung der Begriffsbestimmung der Studierendenorientierung notwendig. Dieser Begriff wurde bisher vielfältig in der *Hochschuldidaktik* genutzt und findet erst langsam Einzug in die Gestaltung der ganzen Hochschule mit den Bereichen der *physischen Lehr- und Lernräume*, der *digitalen Strukturen* und auch der *Gestaltung der Administration*. Für diese Bestimmung wird auf das Konzept der *nutzerorientierten Gestaltung* zurückgegriffen, zu dem Burmester et al. (2008) wertvolle Beiträge geleistet haben. Ein weiterer zu klärender Begriff ist *Kompetenz*. Hierzu sind die Arbeiten von Weinert (2014) und Gebhard et al. (2017) bedeutend, deren Per-

spektiven dieser Arbeit zugrunde liegen. Kompetenzen und die Kompetenzorientierung können nicht direkt untersucht werden, sodass in dieser Arbeit die Studierendenorientierung als Instrument innerhalb der *Hochschulsteuerung* zur Erreichung der *Kompetenzorientierung* herangezogen wird.

Da, wie in der Problemstellung beschrieben, die Förderung und die Zielsetzungen der Ministerien ein starkes Ungleichgewicht zugunsten der Forschung beziehungsweise zuungunsten der Lehre zeigen, versucht diese Arbeit, drei Fälle der „Lernwelt Hochschule“ hinsichtlich ihrer Handlungskoordination anhand der Einordnung in die Governance-Mechanismen nach Heinze et al. (2011) und ihrer Anstrengungen hinsichtlich der Studierendenorientierung zu beschreiben, ohne den Anspruch auf Übertragbarkeit der Erkenntnisse oder Generalisierungen zu erheben. Es wird lediglich versucht, eine Einordnung der untersuchten Hochschulen in beide Veränderungsprozesse (Hinwendung zum Managementmodell und Ausprägung der Studierendenorientierung) vorzunehmen und mögliche Zusammenhänge aufzudecken.

Hierzu werden drei Fallstudien vorgenommen, die sich aus einer *Analyse von Dokumenten*, *Leitfadeninterviews* und *Onlinebefragung* zusammensetzen, da ein multimethodischer Ansatz geeignet dafür erscheint, ein umfassendes Bild der Hochschulen zu erhalten.

Hierbei handelt es sich um eine *Sekundäranalyse* der Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule*, das mit Onlinefragebögen und Interviews und Fallstudien angelegt war. Diese Sekundäranalyse umfasst die Analyse der Ergebnisse von drei Universitäten, die an dem Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* teilgenommen hatten. Sie stammen aus unterschiedlichen Bundesländern und haben eine unterschiedliche Größe (Anzahl der Studierenden). Begleitend dazu – dem *föderalistischen System* und der *hochschulindividuellen Autonomie* geschuldet – wurde eine umfangreiche Dokumentenanalyse von frei verfügbaren Papieren, Struktur- und Entwicklungsplänen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, LHG etc. der untersuchten Universitäten vorgenommen, um die Governance-Mechanismen und Strukturen darzulegen. Aus dem Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* heraus wurden fünf Interviews mit den Universitätsleitungen (3) und den zuständigen Vizeleitenden für die Lehre beziehungsweise deren Vertreterinnen oder Vertretern (2) geführt. Die Interviews zeigen einerseits die Perspektive der Organisation Hochschule und zum anderen die Perspektive der Lehre auf den Prozess der Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschule. Zur Fundierung der Stichprobe und zur Ergänzung dieser Ergebnisse wurde eine Onlinebefragung aller Hochschulen Deutschlands durchgeführt, aus der die Ergebnisse der drei Fälle extrahiert wurden.

Klar war von Beginn an, dass diese Untersuchung keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. Auch wenn die drei Fälle aus drei unterschiedli-

chen Bundesländern stammen und ein gemeinsames Merkmal – die Hochschulart – haben, so können diese Ergebnisse weder für die gesamte Hochschulart noch für den gesamten deutschen Raum gelten. Dennoch kann diese Untersuchung wertvolle Hinweise, Anregungen und Ideen aufzeigen und Ausgangspunkt für weitere Forschung sein. Damit ist diese Arbeit hypothesengenerierend angelegt.

Im Zuge der Anonymisierung wurden für die Publikation die direkt bezüglichen Quellen, welche zur Identifikation der jeweiligen Universität hätte führen können, entfernt.

1.5 Aufbau der Arbeit

Um diese Untersuchung darzulegen, ist sie in sieben Kapitel untergliedert. Im einleitenden ersten Kapitel werden die Ausgangslage und die Problemstellung beschrieben und daraus die Zielstellung und die zentrale Fragestellung abgeleitet. Im zweiten Kapitel werden die wichtigsten politischen Wandlungsprozesse, -erwartungen und Initiativen beschrieben, die sich von dem *Bologna-Prozess* über die Hinwendung in der Lehre zum Konstruktivismus – den *Shift from Teaching to Learning* – bis hin zu dem *New Public Management* erstrecken, und damit die Vielfalt der Erwartungen an die Hochschulen dargelegt. Daran schließen sich in dem dritten Kapitel die Darlegung der Untersuchungsdimensionen und die Beschreibung der theoretischen Grundlagen an. Dazu zählen die *Governance-Mechanismen* nach Heinze et al. (2011), aber auch die Erweiterung dieses Schemas um die Dimension der *Studierendenorientierung*. Weiterhin erfolgen in diesem Kapitel auch die Ausführung zu einer begrifflichen Fassung der Begriffe der *Handlungskoordination* und der Studierendenorientierung und das zugrunde gelegte Verständnis von Kompetenz wird dargelegt. Im vierten Kapitel schließt sich die Beschreibung der Methoden an, die für diese Arbeit genutzt wurden. Als Leitmethode wurden Fallstudien gewählt, die aus der Sekundäranalyse von Ergebnissen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* und der Analyse frei verfügbarer Dokumente zu den untersuchten Fällen bestehen. Damit ergänzt und erweitert diese Arbeit die bestehenden Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule*. Nachdem die Forschungsmethodik dieser Arbeit dargelegt worden ist, schließt sich die Darlegung der Ergebnisse im fünften Kapitel an. Hier werden zunächst die drei Fälle einzeln, gegliedert nach Dimensionen, vorgestellt. Daran schließt sich eine Synopse der Ergebnisse der drei Fälle an, in der diese zueinander in Bezug gesetzt und Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fälle herausgearbeitet werden. Nachfolgend werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse diskutiert, die Ergebnisse in die theoretische Fundierung und die ge-

sellschaftlichen Zusammenhänge eingeordnet, Hypothesen und Fragestellungen für die weitere Forschung aufgeworfen und diese Arbeit kritisch reflektiert. Daran schließt sich im siebten Kapitel das Fazit an, das eine kurze Zusammenchau bietet.

Nachdem nun die Thematik und die mit ihr verbundenen Fragestellungen dargelegt worden sind, sollen im Folgenden die *Reformbestrebungen* der (Bildungs-)Politik dargelegt werden. Hierbei spielen auf der einen Seite der Bologna-Prozess und der Shift from Teaching to Learning eine große Rolle, da sie die Lehre und damit die Umgestaltung der Kernaufgaben der *Bildungsinstitution* Hochschule adressieren. Auf der anderen Seite spielt die Neugestaltung der Organisation Hochschule, die vom New Public Management gerahmt wird, eine große Rolle.

2 Wandlungserwartungen der politischen Ebene

In dem sich nun anschließenden Kapitel werden die bildungspolitischen Reformenerwartungen und die Initiativen der Akteurinnen und Akteure zur Erreichung der Reformziele sowie Reaktionen und Weiterentwicklungen darauf dargestellt. Auf der europäischen Ebene ist der Bologna-Prozess die treibende Reform hinsichtlich Lehre und Studium und als eine der Reaktionen darauf beziehungsweise Weiterentwicklungen ist der *Shift from Teaching to Learning* zu sehen. Eine weitere Reform ist das *New Public Management*, das die Hochschulen auf der Verwaltungsebene herausfordert. Diese Reformentwicklungen und -bestrebungen lassen sich wie folgt darlegen.

2.1 Bologna-Prozess

Auf europäischer Ebene ist hinsichtlich der *Bildungspolitik* die größte Reformbestrebung der Bologna-Prozess. Dieser Prozess hat als wesentliche Zielsetzungen

- die Förderung der Mobilität durch die Schaffung eines (transparenten) europäischen Hochschulraums,
- die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems sowie
- die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger (Eckardt 2005, 53).

Als weitere Unterziele werden unter anderem in dem Kommuniqué der Minister-treffen in Prag (19.09.2003) die Einbeziehung der Studierenden und Hochschulen in den Bologna-Prozess und die Förderung des *Lebenslangen Lernens* als Basis einer *wissensbasierten Gesellschaft* (Eckardt 2005, 54) genannt. In dem Kommuniqué von Bergen (20.05.2005) kommt die „Öffnung der höheren Bildung für nicht-traditionelle Qualifikationspfade“ (Eckardt 2005, 54) hinzu. Folgt man dem Autor, so zielen die *Modularisierung* der Studiengänge und die Einführung des *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)* darauf, thematisch zusammengehörige Fachgebiete zu bündeln und in sich abzuschließen, so dass sie mit Leistungspunkten ausgestattet werden können und prüfbare Einheiten bilden. Dies soll

eine qualitative Verbesserung des Studiums durch neue Lernkonzepte, eine zunehmende Differenzierung durch flexiblere Lerneinheiten, eine effizientere Studienorganisation mit verkürzten Studienzeiten und schließlich, durch eine vereinfachte Anerkennung von Studienleistungen, auch eine erhöhte Mobilität bewirken (Eckardt 2005, 58).

Im Zusammenhang mit dem Ziel der Förderung des Lebenslangen Lernens entstand 2008 der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQF). Bereits 2005 wurde der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (QDH) entwickelt; sie sind zentrale Elemente für die *Akkreditierung* und rahmen die Kompetenzorientierung (Tenberg 2014, 18). Folgt man Tenberg, sind Kompetenzen im Bologna-Prozess zentral, werden jedoch durch die *Outcome-Orientierung*, also eben nicht durch ein theoretisches Konstrukt bezüglich der Kompetenzen, gebildet (Tenberg 2014, 18).

Damit bildet die Kompetenzorientierung ein weiteres Ziel des Bologna-Prozesses. Um diese Ziele zu erreichen, werden seitens der Bildungspolitik Maßnahmen und Initiativen ergriffen. So stellt der Bericht der Kultusministerkonferenz in dem Bericht „Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018“ fest, dass sich Hochschulen für neue Gruppen von potenziellen Studierenden öffnen sollen, um damit auf die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes einzugehen. Es sollen Qualitätssicherungsinstrumente geschaffen werden, die auch eine externe *Qualitätssicherung* umfassen (KMK 2018, 11–15).

Dies hat Folgen für die Hochschulleitenden. Es ist ihre Aufgabe, die Lehre und damit auch die Qualität der Lehrleistung durch Anreizstrukturen anzuregen, und „insgesamt fließen erhebliche zeitliche und personelle Ressourcen in Organisations- und Managementaufgaben“ (Nickel 2011, 8–9). So kommt Nickel (2011) zu dem Schluss, dass „der Bologna-Prozess weit mehr ist als eine bloße Studienstrukturreform, nämlich ein tiefgreifender Organisations- und Personalentwicklungsprozess“ (Nickel 2011, 8). Sie zeigt auf, dass neben der *Hochschullehre* auch die *Hochschulorganisation* von dem Prozess betroffen ist, auch wenn die „Einführung [...] neuer Studienmodelle kaum Auswirkungen auf die zentrale Universitätsverwaltung hatte“ (Borggräfe 2019, 38). Auch lässt sich, folgt man Borggräfe, die Einführung der *Qualitätssicherung* eher auf das New Public Management zurückführen. „Gerade an dem Bereich Qualitätssicherung wird deutlich, wie stark die einzelnen Reformentwicklungen miteinander verwoben waren und sind“ (Borggräfe 2019, 38).

Borggräfe zeigt auf, dass zwei Reformprozesse zeitlich parallel mit inhaltlichen Überschneidungen im politischen Raum verlaufen, welche sich beide auf Hochschulen auswirken, da Hochschulen Teil des Bildungssystems und Teil des öffentlichen Sektors und damit Teil der Verwaltung der Bundesländer sind. Diese Reformen zielen auf die Organisation der Hochschule und von Studium und Lehre. „Neben [...] der damit einhergehenden Studienreform ist dabei die kompetenz- und lernorientierte Ausrichtung des Studiums der grundlegende Wandlungspunkt („shift from teaching to learning“; Wildt 2003)“ (Rottlaender 2017, 2). Diese *Neuausrichtung der Hochschullehre* steht dabei in direktem Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass zum Beispiel PISA-Tests gezeigt haben, dass der

Transfer des gelernten Wissens auf neuartige Aufgaben und Probleme nicht gelingt und Schülerinnen und Schüler zwar träges Wissen ansammeln können, dies aber nur auf bekannte Problemstellungen anwenden können (Rottlaender 2017, 2). Damit gilt es, die Lehre an *Kompetenzen* und nicht an Wissen auszurichten. Hierzu fehlt bislang die bildungspolitische Debatte, wie die damit einhergehende Neuausrichtung der Lehre auszugestalten ist. Erst langsam und fragmentiert auf die einzelnen Unterbereiche (zum Beispiel *Hochschulbau, Hochschuldidaktik, Qualifizierung der Lehrenden, Besoldung* etc.) erhalten diese Initiativen Einzug in die bildungspolitische Gestaltung und werden auch von Hochschulgestaltenden als Instrument zur Steuerung erkannt und genutzt (Becker/Stang 2020a; Stang et al. 2020). Als eine Reaktion auf die Ergebnisse, die durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses entstanden, ist der Shift from Teaching to Learning zu sehen, dessen Betrachtung sich anschließt.

2.2 Shift from Teaching to Learning

Der *Shift from Teaching to Learning* ist eine Reaktion auf die wahrgenommene Verschulung der Universitäten, die sich in

fixe[n] Stundenpläne[n], klassenorientierte[r] Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisierte[n] Lernen[s], permanente[n] Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, wenig Wahlfreiheiten und Vermittlung von kanonisiertem Schulwissen (Kühl 2018, 296)

ausdrückt. Folgt man dem Autor, so ist dieser Paradigmenwandel vom Lehren zum Lernen im Bologna-Prozess inbegriffen. Der Shift from Teaching to Learning und die daran angeschlossene *Studierendenorientierung* führen zu unerwünschten Nebeneffekten, wie „selbst von vielen Promotoren in den Ministerien, Universitätsleitungen und bildungspolitischen Denkschmieden beklagt wird: der Vervielfältigung von Massenveranstaltungen“ (Kühl 2018, 298). Kühl begründet dies damit, dass Lehrende sich bei der Planung eines Studiengangs vor allem an den verfügbaren ECTS orientieren (Kühl 2018, 298). Damit blieb die erhoffte *Flexibilisierung* des Studiums durch die ergriffenen Maßnahmen aus und auch das erhoffte Ergebnis – das erfolgreiche Studium / Absolventinnen und Absolventen mit Kompetenzen – wurde durch den Bologna-Prozess nicht erreicht. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, entstand das Konzept des Shift from Teaching to Learning. So stellt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2019) fest, dass diese neuen pädagogischen Ansätze potenziell neue Studierende an die Hochschulen bringt und die Zahl der Abbrechenden senkt, aber

auch, dass die Innovation eben aus diesen pädagogischen Veränderungen besteht und weniger an inhaltlichen Anpassungen der Curricula (HRK 2019, o. S.) liegt.

Die Fokussierung auf die Lernenden hat dadurch auch Auswirkungen auf die Organisation Hochschule. Diese muss sich in ihren Strukturen unter anderem als Dienstleisterin für die Studierenden profilieren (Suchanek 2009, 471). Ein weiteres Ziel ist die Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur, auch durch die Gestaltung hochschuldidaktischer Strategien (Wildt/Wildt 2011). Zentral ist die Stärkung der Selbstorganisation der Lernenden und deren aktiver Beteiligung an Lehrveranstaltungen, zum Beispiel durch den Einsatz von Methoden wie Peer-Learning (David et al. 2014) oder Lernen durch Lehren (Martin 2002; Spannagel 2011).

Folgt man Reimann zielt der Shift from Teaching to Learning, je nach Lesart, auf eine Aktivierung der Studierenden und damit auf eine Abkehr von den lehrendenorientierten Veranstaltungen oder auf eine Abschaffung der bestehenden Hierarchien und Machtverhältnisse oder gar eine Abschaffung der gesamten Lehre oder auf eine Förderung der Selbstorganisation der Studierenden oder auf eine Fokussierung auf Learning-Outcomes und Kompetenzen (Reinmann 2018, 2–3). Sie sieht als Ziele des Shift from Teaching to Learning, dass

- Studierende unabhängig von äußeren Einflüssen studieren sollen,
- Lehre keine Form der Machtausübung ist,
- Lehrformate geändert werden,
- lehrerunabhängige Formate gestärkt werden,
- Lernangebote von den Lernergebnissen her gestaltet werden und
- selbstverantwortliches Studieren gestärkt wird (Reinmann 2018, 4).

Um diese Ziele zu erreichen, sind vielfältige Initiativen und Maßnahmen notwendig. Dies stellt jedoch eine immense Herausforderung an Lehrende: Sie müssen sich lösen von ihrer Rolle als Vermittlerinnen und Vermittler, als Front Man oder Front Woman (Müller-Naevecke/Naevecke 2018, 139). Dieser Wandel bedarf auch didaktischer Schulungen, da dieser Rollenwandel von den berufenen Expertinnen und Experten, die zwar über immenses Fachwissen verfügen, aber nicht didaktisch geschult sind, nicht erwartbar ist. Zum Vollzug dieses Wandels gehören zum Beispiel

- die Erprobung neuer kompetenzorientierter Lehre,
- die Entwicklung kompetenzorientierten Prüfens,
- die Weiterentwicklung der Modulhandbücher,
- eine hohe Beeinflussung der Lehrendentätigkeit durch die Kompetenzorientierung (Porsch/Gollub 2018, 257).

Weiterhin spricht Wildt (2003) von einem studierendenorientierten Ansatz – die Lernenden stehen demnach im Mittelpunkt – und von einer *Outcome-Orientierung* an den Zielen der Lehrveranstaltungen und der Einhaltung von sozialen, emotionalen und motivationalen Faktoren, welche das Lernen und Lehren begleiten. Als weitere Maßnahme sind Hochschulen diesem Konzept nach angehalten, die *Lehr- und Lernumgebung* „lernförderlich zu gestalten“ (Wildt 2003, 14). Dieses Vorgehen betrifft jedoch nicht nur die *Hochschuldidaktik*, sondern es durchzieht alle Bereiche der Hochschule als Organisation: von der IT, welche die digitalen Strukturen realisieren muss, über die Infrastruktur, welche die physischen Räume bereitstellt und die Bibliothek, die oftmals Lernflächen und -plätze zur Verfügung stellt bis hin zur Verwaltung, welche diese Prozesse koordinierend und strukturierend begleitet.

Zudem gilt es auch hier, die gesellschaftlichen Veränderungen mitzudenken: Auch die Rolle Studierender hat sich verändert – es gibt keine klare Trennung mehr zwischen den Rollen, welche die Personen einnehmen. So wird ständig situativ zwischen den Rollen gewechselt: vom Studierenden zum (Teilzeit-)Arbeitnehmenden zur Privatperson in Pausen, zur Rolle der studentischen Hilfskraft oder Elternrolle. Auch dies mit in den Wandel der gesamten Universität hineinzutragen, ist indirekt ein bildungspolitisches Ziel, denn die zukünftigen Arbeitnehmenden müssen in ihrer *Alltagswelt* Beruf und Privatleben miteinander vereinbaren können.

Doch diese *Neuausrichtung* der *Lehre* wird auch dahingehend kritisiert, dass die *Bildungspolitik* bei der Hinwendung zur Kompetenzorientierung die „internationale pädagogische sowie fachdidaktische Debatte über die negativen Folgewirkungen der Ausrichtung eines Bildungssystems an den Kompetenzen auslässt“ (Pichler 2013, 16) und dass Bildung damit zu einem ökonomischen Gut wird und allein aus utilitaristischer Perspektive wahrgenommen wird (Trempp/Eugster 2006, 164).

Wie auch beim Shift from Teaching to Learning und damit im Bologna-Prozess gefordert, wird auch in einem weiteren politischen Prozess von der Input- zur Outputsteuerung reformiert: dem *New Public Management*. Hier sind Parallelen zu sehen: Es werden neue Instrumente eingeführt, die der Output- und Wettbewerbsfähigkeit (der Studierenden und der Hochschulen) dienen sollen. Diese Reform, die auf die Institution/Organisation der *Bildungsorganisation* Hochschule zielt, wird im Folgenden als zweite maßgebliche politische Einflussgröße vorgestellt.

2.3 New Public Management

Das *New Public Management* zielt auf den zweiten Teil des zusammengesetzten Substantivs Bildungsorganisation. Zielen die vorhergehend beschriebenen Bestrebungen auf die Aufgabe der Hochschulen, so will das New Public Management die Organisation Hochschule reformieren.

Das New Public Management ist eine Leitvorstellung für die Umstrukturierung des öffentlichen Sektors und fußt auf einer mikroökonomischen Logik (Aucoin 1990; Hood 1991). Die Entwicklung dieser Leitvorstellung beruht auf den Erkenntnissen, dass es im öffentlichen Sektor an Effizienz, Strategie und Management und damit an Legitimation mangelt (Jann 2019, 129). Deutschland zählt nach wie vor – im internationalen Vergleich – zu den „latecomern“ (Kehm/Lanzendorf 2006, 190) bei der Umsetzung dieser Verwaltungsreform, während in der wissenschaftlichen Community (vertiefend dazu: Kegelmann 2007; Snellen 2006) auch schon über eine „postmoderne Steuerung“ (Niedlich 2020, 150–154) (siehe dazu auch: Sabel 2004; Christensen/Laergreid 2007) nachgedacht wird. Folgt man Schröter (2019), so können im New Public Management zwei Dimensionen unterschieden werden: die übergeordnete Dimension, die danach strebt, die staatlichen Verwaltungsaktivitäten auf zentrale Aufgaben zu begrenzen, und die nach innen gerichtete Dimension, welche die „interne Verwaltungsführung mit Blick auf neuartige Organisationsformen, Personalkonzepte, Steuerungsinstrumente oder Technikanwendungen [...] (sog. ‚Mikroökonomisierung‘ öffentlicher Verwaltungen)“ (Schröter 2019, 116, H.i.O.) betrachtet und damit die *Bürokratie* abzulösen versucht. Dies bedeutet, dass sich der öffentliche Bereich nur auf solche Aufgaben konzentrieren soll, die nicht von privaten Trägern hinsichtlich der Qualität und der Kosten (besser) erfüllt werden können. Im Fokus dieser Arbeit stehen die Initiativen der nach innen gerichteten Dimension, also die Erwartungen und Maßnahmen der politischen Ebene, um die Hochschulen als Teil des öffentlichen Sektors effektiver zu gestalten. Bogumil fasst die Ziele des New Public Managements zusammen:

- Stimulierung neuer Wirkungsmechanismen im öffentlichen Sektor mit dem Ziel der Verbesserung der Qualität, der Effizienz und der Effektivität der Dienstleistungsproduktion,
- statt bürokratischer und zentralistischer Steuerung wird nun eine ergebnisorientierte, transparente und dezentrale Steuerung angekündigt.
- Motivation statt Alimentation für das Personal (zum Beispiel leistungsgerechte Bezahlung),
- Eigenverantwortung statt Hierarchie für die Organisation (dezentrale Ressourcenverantwortung, flache Hierarchien),

- Resultate statt Regeln für die Verfahren (Kontraktmanagement, Leistungsvergleiche, Produktorientierung), Kostenrechnung statt Kameralistik für die Finanzen,
- Kernideen sind die Schaffung von Verantwortungszentren und die Installation interner und externer Wettbewerbselemente. (Bogumil 2010, 3)

Als Maßnahmen oder Impulse hat die *Bildungspolitik* unter anderem wettbewerbliche Instrumente eingeführt, welche für bessere Leistungen und höheres Kostenbewusstsein sorgen sollen (Prinzip der Wirtschaftlichkeit). Weiterhin werden ökonomische Managementpraktiken eingeführt und eine neue Ausrichtung der Steuerung auf messbare und überprüfbare Ziele etabliert.

Damit werden im Bereich der Organisationsstrukturen als Maßnahmen Dezentralisierungs-, Entflechtungs- und Verselbständigungsstrategien genutzt. Als Verfahren werden *Ergebnisorientierung* (Kosten-Leistungsrechnung), *Controlling*, *outputorientiertes Rechnungswesen*, *Wirkungsanalysen* und das *Kontraktmanagement* eingesetzt und das Personal wird mittels Organisationsentwicklung (Etablierung von Partizipation, Kooperation und Gruppenelementen sowie externer Beratung), Personalentwicklung, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Karriereplanung und der Entwicklung einer Hochschulkultur und damit einer *Corporate Identity* in das neue Steuerungsmodell überführt. Weiterhin werden Maßnahmen im Außenverhältnis (Wettbewerbsorientierung, Public Private Partnerships etc.) (Bogumil 2010, 4) ergriffen, um die Effektivität und Effizienz der öffentlichen Einrichtung Hochschule zu steigern.

Für die Hochschulen bedeuten diese Erwartungen und die zur Erfüllung angewandten Instrumente

- den Aufbau einer dezentralen Organisationskultur
 - Abgrenzung der Kompetenzen
 - Kontraktmanagement
 - Dezentrale Verantwortung von Mitteln und Ressourcen
 - Zentrale Steuerungsebene, die kontrolliert, koordiniert, analysiert und prüft
- die Aktivierung durch Wettbewerb
 - Benchmarking und Rankings erschaffen einen Quasiwettbewerb
 - Ausschreibung und Fremdvergabe von Leistungen zum Vergleich mit externen Anbietern
- eine Outputsteuerung
 - Einzelaktivitäten werden als Leistungspakete verstanden, die mit Zielen versehen werden. Aus diesen Leistungspaketen wird die Detailgestaltung abgeleitet.

- Der Haushalt wird auf dem Produktkonzept aufgebaut. Jedem Produkt können Kosten und Leistungen zugeordnet werden.
- Qualitätsmanagement als Voraussetzung für die Outputsteuerung. Es werden Erwartungen und Leistungen laufend und systematisch miteinander abgeglichen. (Jann 2019, 132–133)

Der Aufbau der dezentralen Organisationskultur verweist auf das *Mehrebenen-system*. Die Verwaltung bildet – ganz im Sinne des modernen Staates bei Max Weber (Anter 2014) – hierarchische Strukturen aus übergeordneten und unter- oder nachgeordneten Instanzen (Bürokratie) aus. Die zentrale Aufsichtsebene kann in das Handeln der untergeordneten Instanzen eingreifen. Diese Aufsicht und das Setzen von Anreizen werden dafür genutzt, die Ziele, die in Vereinbarungen oder Verträgen festgeschrieben werden, in der (teilautonomen) untergeordneten Ebene durchzusetzen.

Dass das in der Praxis an Grenzen stößt, beschreibt die *Prinzipal-Agent-Theorie* mit dem Verweis auf Informationsasymmetrien und Interessendivergenzen (Roiger 2007, 104). Da diese Problematik in der Regel mit Kooperation bewältigt wird, werden statt Anordnungen in der Regel Empfehlungen ausgesprochen. Benz spricht in diesem Zusammenhang von „Kooperation im Schatten der Hierarchie“ (Benz 2019, 91) und führt dazu aus, dass es möglich bleibt, anzuweisen oder zu sanktionieren, von diesen Mitteln jedoch nur selten Gebrauch gemacht wird, denn durch die verstärkte Kommunikation, welche der Modus der Verhandlung mit sich bringt, werden nicht nur Asymmetrien im Informationsfluss reduziert, sondern auch Konflikte gelöst (Benz 2019, 91), die zwischen den hierarchischen Ebenen entstanden sind. Das zweite Kernelement bildet die wettbewerbliche Ausrichtung. Angestrebt wird mit *Rankings* und *Benchmarking* eine Steigerung der Effektivität und Effizienz innerhalb der Hochschulwelt, aber auch durch den Vergleich mit privatwirtschaftlichen Anbieterinnen und Anbietern eine Unterstützung hinsichtlich der Make-or-buy-Entscheidung (Buchholtz 2001, 356). Zugleich dienen diese Instrumente auch der Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit (Koraç 2019, 460). Das dritte Element stellt die *Outputsteuerung* dar. Hierbei ist der Output vom Outcome zu unterscheiden. Der *Output* bezeichnet das Ergebnis der Leistungserstellungsprozesse (Throughput), also das Produkt. In dem System werden unter diesem Begriff die nach außen sichtbaren Ergebnisse der Prozesse zusammengefasst. Der *Outcome* ist die Wirkung der Outputs für die Adressatinnen und Adressaten. So stellt bei dem Ziel, den Studienerfolg zu erhöhen, die Quote der Absolventinnen und Absolventen in Regelstudienzeit zum Beispiel den Output dar, und die Quote, wie viele Absolventinnen und Absolventen eine bestimmte berufliche Position erreicht haben, den Outcome.

Stand bei der *Inputsteuerung* die Steuerung über die Möglichkeiten (Mittel und Stellen), die verfügbar waren, im Vordergrund, so wird in der *Outputsteuerung* der Ressourceneinsatz an Leistungszielen ausgerichtet, die wiederum an ihren Outcome angelehnt sind. Also nicht mehr: Was können wir mit dem, was uns zur Verfügung steht, erreichen? Sondern: Was ist erforderlich, um die Ziele möglichst effektiv und effizient zu erreichen? Hierzu wird ein Qualitätssicherungssystem benötigt, um monitoren (und absichern) zu können, ob der Prozess unter Anwendung der verfügbaren Mittel zu dem gewünschten Ziel führt oder ob Kurskorrekturen erforderlich sind. Ein organisationsbezogenes *Qualitätsmanagementsystem* umfasst

nicht nur operative Aufgaben, sondern alle Aspekte des Verwaltungsmanagements, [...], wie die Entwicklung eines Leitbilds mit einer klaren Definition von Quantität, die Ableitung von Zielen und Entwicklung von Strategien (Qualitätsplanung), die Schaffung von geeigneten Strukturen und Rahmenbedingungen sowie die Umsetzung von Maßnahmen zur Erfüllung der Qualitätsanforderungen (Qualitätsorganisation) und die regelmäßige Qualitätsmessung und Qualitätsbewertung (Löffler 2019, 363).

Zwar gab es in Hochschulen schon immer *Qualitätssicherungsmaßnahmen* (Pasternack 2006), aber mit der gesetzlich verpflichtenden Akkreditierung kam 1998 ein neues Element hinzu. Rigbers (2015) stellt fest, dass es zur Thematik Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement der Hochschulen eine Vielzahl von Veröffentlichungen gibt, die in ihrem Verständnis von *Qualitätsmanagement*, *Qualitätssicherung*, *Qualitätskultur* und/oder *Qualitätsentwicklung* stark differieren.

Sie zählt die Maßnahmen Evaluationen, Berufungen, Benchmarking und „das Regelkreisprinzip von Planung, Umsetzung und Überprüfung der Ergebnisse (plan do check act)“ (Rigbers 2015, 1) als Qualitätskonzepte auf. Andere Hochschulen orientieren sich an der *EN ISO 9000 ff.* oder am *Total Quality Management (TQM)* mit dem European Foundation for Quality Management (EFQM)-Modell. Weiterhin stellt Rigbers fest, dass das Thema Qualitätsmanagement – zumindest für die Bereiche Forschung und Lehre – in allen Hochschulen funktional in der Organisation verankert ist und dass es zumeist zentrale und dezentrale Organisationsformen gibt.

Jedoch stellt sie große Unterschiede dahingehend fest, ob es ein Hochschulleitungsmitglied für das Qualitätsmanagement gibt und ob dieses durch Stabsstellen und Ähnliches unterstützt wird oder ob dieses Thema „als erweiterter Aufgabenkatalog, gegebenenfalls auch nur auf dezentraler Ebene, wahrgenommen“ (Rigbers 2015, 6–7) wird. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Anwendung der Instrumente allein die Qualität nicht sicherstellt, sondern eine kontextsensitive Entwicklung erforderlich ist, denn: „Es bedarf einer systematisch wieder-

kehrenden (Selbst-)Verunsicherung, damit diese Aushandlungen im Sinne von Selbst-Vergegenwärtigungen das Qualitätsbewusstsein beständig aufrechterhalten“ wird (Rigbers 2015, 11).

Es wird deutlich, dass Qualitätsthemen stark mit den Entscheidungen, der Organisationsstruktur und den Abläufen zusammenhängen. Um nun zu sehen, wie Hochschulen den Anforderungen und Veränderungen, die aus dem New Public Management heraus an sie herangetragen werden, begegnen, bietet sich die Perspektive der *Educational Governance* an, denn klassische Mechanismen, werden „durch Co-Arrangements oder hybride Strukturen zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft abgelöst, was zu einer Verwischung der überkommenen Grenzen führt“ (Jann 2019, 34). Dadurch gewinnen neue Formen der Zusammenarbeit an Bedeutung.

Das *New Public Management* kann unter der Governance-Perspektive als Regime gesehen werden, denn folgt man Magnus (2016, 34), haben die analytische Governance-Perspektive und das New Public Management gemeinsame Kontexte. Sie grenzen sich jedoch dadurch voneinander ab, dass das New Public Management als normatives Programm für die Gestaltung der Politik realisiert wurde, die Governance-Perspektive jedoch analytisch offenbleibt. Während das New Public Management weitgehend bestimmte Grundsätze für die politische Führung vorbringt, bietet die Governance Perspektive einen allgemeinen analytischen Rahmen für die Betrachtung von Koordinationen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren.

Der Wandel, den das New Public Management anstrebt, lässt sich auch als Abkehr vom bisher angewandten *Selbstverwaltungsmodell* hin zum *Managementmodell* beschreiben. Schemmann bezieht sich auf Heinze et al. (2011) und legt dar, dass „sich mit dem Selbstverwaltungsmodell und dem Managementmodell zwei typische Governance-Regime unterscheiden lassen, die auf einem Kontinuum als Pole darzustellen sind“ (Schemmann 2014, 119). Weiter führt er aus, dass das Managementmodell dabei die Umsetzung der Ziele des New Public Managements beinhaltet, während das Selbstverwaltungsmodell die tradierte Art der Steuerung beschreibt (Schemmann 2014, 119). Damit ist das Managementmodell als eine Zusammenfassung der Ziele des New Public Managements zu sehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hochschulen mit unterschiedlichen Erwartungen der (Bildungs-)politik konfrontiert werden, die zum einen den Auftrag als Bildungsinstitution adressieren (Bologna-Prozess/Shift from Teaching to Learning) und zum anderen die Institution als öffentliche Einrichtungen (New Public Management) reformieren wollen.

Es sollen demnach erfolgreiche Studierende, die kompetenzorientiert und international wettbewerbsfähig, mobil und beschäftigungsfähig (Eckardt 2005,

54–70) sind, von einer schlankeren, effektiveren, effizienteren, ebenfalls international wettbewerbsfähigen, autonomen, mit einem qualitativ hochwertigen Dienstleistungsangebot ausgestatteten (Bülow-Schramm 2007, 24), ergebnisorientierten, transparenten und dezentralen (Bogumil 2010, 3) Institution ausgebildet werden.

Da unterschiedliche Aufgabenbereiche der Hochschulen angesprochen werden, ist es für Hochschulen von Bedeutung, ob und wie diese sinnhaft miteinander verwoben in der Organisation umgesetzt werden können, um zum Beispiel doppelte Strukturen zu vermeiden oder Synergien zu nutzen. Es bietet sich deshalb an, die Organisation Hochschule aus der Perspektive der analytischen *Educational Governance* zu betrachten, um die Strukturen und die Handlungskoordination der Hochschulen in den Blick zu nehmen, wie im folgenden Kapitel dargelegt werden wird. Da Hochschulen jedoch auch Institutionen sind und der gesellschaftlichen Legitimierung bedürfen – sie werden schließlich aus Steuergeldern finanziert –, soll auch auf das Verständnis dieser Konzepte kurz im Folgenden eingegangen werden.

3 Analysedimensionen

Das, was früher als die Konzepte des Regierens oder des Steuerns beschrieben wurde (Schneider/Kenis 1996; Brand 2004; Benz 2004), wird seit den 1980er Jahren als *Governance* bezeichnet. In jüngster Vergangenheit fand dieser Begriff auch Einzug in die Bildungsforschung. *Governance* umfasst mehr als das *Leitbild* des New Public Managements. Dadurch wird deutlich, dass der Begriff sich nicht auf „die Verfahren und Instrumente staatlicher Regulierung beschränkt“ (Klenk 2019, 154). Damit verbunden ist die „grundsätzliche Annahme, dass der Staat nicht das Steuerungszentrum der Gesellschaft bildet“ (Heinze et al. 2011, 121). Im Zuge des New Public Managements ist zu beobachten, dass sich auch Hochschulen von der Institution zur Organisation wandeln (Kehm 2012, 17) und ihre Steuerungsmodi neu formieren. Folgt man der Bestimmung von Altrichter und Heinrich, so „thematisiert [Governance] die Art und Weise der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Systemen“ (Altrichter/Heinrich 2007, 55). Weiterhin versteht sich der Educational-Governance-Ansatz als „analytisch“ (Blumenthal 2005, 1154); als ein Forschungsansatz einer interdisziplinären *Bildungsforschung*, der das Entstehen, die Aufrechterhaltung und die Transformation von sozialen Ordnungen und Leistungen im Bildungssystem aus der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht (Altrichter/Maag-Merki 2016, 8).

Zur Erfassung aller hier relevanten Dimensionen wird zum einen die Perspektive der *Educational Governance* nach Altrichter (2011) eingenommen, die vor allem den Teil untersucht, welcher sich mit den Bildungsstrukturen befasst, denn sie bietet den Vorteil, dass „sie sich auf Theorietraditionen und Forschungsansätze beruft, die ursprünglich im Bereich der Politikwissenschaft für genau den Fall entwickelt wurden“ (Rürup 2012, o. S.).

Zum anderen werden die Modelle *Selbstverwaltungsmodell* und *Managementmodell* herangezogen, da sie die Wandlungserwartung und die Initiativen der politischen Ebene, die auf die Organisation Hochschule zielen, genauer zu beschreiben vermögen. Des Weiteren werden die Dimensionen um eine weitere Dimension erweitert, da eine wichtige Komponente bei der Analyse von Bildungsinstitutionen fehlt: die *Kompetenzorientierung*. Sie wird als Dimension hinzugezogen, um die Entwicklungen des *Shift from Teaching to Learning* und der Forderung nach Kompetenzorientierung im Rahmen des *Bologna-Prozesses* beschreiben zu können und eine ganzheitliche Heuristik über die Zusammenhänge zwischen den Reformbestrebungen ausarbeiten zu können. Damit wird

die Perspektive der Governance um eine weitere Dimension, die ebenfalls eine Wandlungserwartung der politischen Ebene beschreibt, erweitert.

3.1 Educational Governance

Aus der Perspektive der *Educational Governance* wird die formale *Hierarchie* berücksichtigt, doch die Vorstellungen der streng linearen Steuerbarkeit wird hinterfragt. Damit reagiert die Educational Governance darauf, dass die von der Gesellschaft aufgeworfenen bildungsbezogenen Probleme häufig Querschnittsprobleme sind, die eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit und Kommunikation erfordern (Altrichter/Maag-Merki 2016, 22). Altrichter fasst die Ziele der Educational Governance zusammen:

Sie will [...] die realen „Koordinationsverhältnisse“ hinter verschiedenen Steuerungskonzepten analysieren und in ihren Bedingungen und Auswirkungen verstehen. In unserer analytischen Begriffsverwendung ist „Governance“ [...] ein Hilfsmittel zur Analyse, ob in Organisationen oder in gesellschaftlichen Subsystemen die Handlungsbeiträge verschiedener Akteure beispielsweise eher „hierarchisch“, eher durch „einseitige Beeinflussung“ oder „zweiseitige Verhandlung“ koordiniert werden. (Altrichter 2011, 127, H. i. O.)

Im Rahmen des *Mehrebenensystems*, in dem sich Hochschulen befinden und selbst einen Teil davon bilden, ist Steuerung komplex. Dementsprechend vielfältig sind die Beschreibungen und Ausrichtungen, die mit Educational Governance verbunden werden. Einerseits werden die Interdependenzen betont, andererseits wird der Aushandlungsprozess fokussiert. Benz betont die Handlungsperspektive und sieht Educational Governance als Frage der Handlungskoordination und der wechselseitigen Handlungsanpassung – als „Management von Interdependenzen zwischen (kollektiven) Akteuren“ (Benz 2004, 25). Auch Herbrechter und Schemmann beschreiben Educational Governance als Lenkung von Bildungseinrichtungen. Lenkung wird dabei „als Koordination von Handlungen in komplexen Strukturen [verstanden]“ (Herbrechter/Schemmann 2019, 187). Folgt man Budäus, so hat Governance eine normative Komponente und „es [geht] um die Analyse und Gestaltung von Prozessen und Strukturen zur generellen Verbesserung der Problemlösungsfähigkeiten und -kompetenzen von institutionellen und interaktiven Arrangements“ (Budäus 2005, 2). Deutlich wird, dass zur Betrachtung der Educational Governance sowohl die Strukturen wie auch die Prozesse und die daraus jeweils resultierenden Interdependenzen beleuchtet werden müssen, um ein klares Bild zu erhalten. Weiterhin stellt sich die Frage nach der betrachteten Ebene, denn diese Steuerung kann auch als Form „der Handlungskoordination in politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kon-

texten“ (Klenk 2019, 154) gesehen werden. Klenk betont die Einordnung in das Mehrebenensystem, auf das in Unterkapitel 3.5 näher eingegangen wird.

Es zeigt sich, dass es viele differierende Beschreibungen von Educational Governance gibt, welche jeweils andere Aspekte fokussieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Educational Governance das Bildungssystem betrachtet, welches ein Subsystem des gesellschaftlichen Gesamtsystems ist, um mit der Betrachtung

- der Strukturen des Systems oder der untersuchten Einzeleinheit des Systems,
- der koordinierenden Prozesse, die innerhalb dieser Einheit oder in dem System erfolgen, und
- der daraus resultierenden Interdependenzen

die Steuerung, Regulierung und Lenkung unter Einbezug der systemimmanenten Gegebenheiten und der Außeneinflüsse zu analysieren. An diese kurze Beschreibung des Analyserahmens schließt sich die Beschreibung der Elemente dieser Analyse an. Dazu zählt die Beschreibung des in dieser Arbeit untersuchten Systems und der Strukturen und der Handlungskoordination als der untersuchungsrelevante Teil der Prozesse wie auch grundlegender Konzepte wie der Legitimierung.

3.1.1 Institutionalisierung und Legitimierung

Eine präzise Bestimmung des Begriffs *Institution* erweist sich als schwierig, da sich innerhalb der unterschiedlichen neoinstitutionalistischen Ansätze das Verständnis dieses Begriffs bedeutend unterscheidet. Brachmann (2011) verweist auf die gemeinschaftlichen Charakteristika der Ansätze. Institutionen

- sind ein strukturierendes Merkmal der Gesellschaft,
- weisen zeitliche Stabilität auf,
- beeinflussen individuelles Verhalten durch das Ermöglichen und Einschränken der möglichen Handlungsalternativen und
- repräsentieren gemeinschaftliche Werte und Deutungsmuster einer Gesellschaft (Brachmann 2011, 247).

Der Verweis auf die gemeinschaftlichen Werte und Deutungsmuster erlaubt den Anschluss an das Verständnis von Berger und Luckmann und an ihre Erklärung der Entstehung von *Institutionalisierungen* und *Legitimität* (Berger/Luckmann 2013, 59–138). Diese Theorie wird dieser Arbeit zugrunde gelegt. Da Institutionalisierungen für die Bildung einer organisationsinternen Kultur und für die Bil-

derung von Handlungsstrukturen, der Bildung eines organisationsintern gemeinsamen Verständnisses der Welt, des Zugehörigkeitsgefühls und von Werten eine hohe Bedeutung zukommt, soll die Entstehung hier im Folgenden dargelegt werden.

Eine der Grundannahmen des *Sozialkonstruktivismus* fasst das *Thomas-Theorem* in einem Satz zusammen: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas/Thomas 1928, 572). Der Sozialkonstruktivismus geht davon aus, dass es eine Wirklichkeit gibt, diese aber durch die subjektive Wahrnehmung der Realität von jedem/jeder Einzelnen zu einer eigenen sinnvollen Wirklichkeit – und somit zu subjektivem Wissen über die Welt – konstruiert wird. Wenn aber jedes Individuum seine Realität selbst konstruiert, kommt die Frage auf, „[a]uf Grund welcher Vorgänge ein bestimmter Vorrat von ‚Wissen‘ gesellschaftlich etablierte ‚Wirklichkeit‘ werden konnte“ (Berger/Luckmann 2013, 3; H. i. O.). Die Autoren bezeichnen dies als „objektive Faktizität“ (Berger/Luckmann 2013, 20), eine gemeinschaftliche, gesellschaftliche Wirklichkeit. Diese gesellschaftliche Wirklichkeit wird augenscheinlich durch Handlungen und Interaktionen konstruiert, die in einem ständigen Diskurs von These, Antithese und Synthese zwischen der subjektiven Wirklichkeit des/der Einzelnen einerseits und der objektiveren Wirklichkeit (objektive Faktizität) der sozialen Ordnung andererseits ausgehandelt wird.

Darin ist ein Paradox enthalten: Das Individuum produziert die subjektive und objektive Wirklichkeit selbst – und erlebt die objektive Wirklichkeit doch als von außen übergestülpt, unveränderlich und naturgegeben. Handlungen, die von dem Individuum als sinnhaft erkannt werden, werden kommuniziert und so zu Objektivationen. Dieser Begriff beschreibt den „Prozeß der Umwandlung von subjektiv geteiltem Wissen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, die dem Individuum als objektiv gegeben erscheint“ (Miebach 1991, 267). Die Resultate dieser Objektivationen bilden einen Teil des gesellschaftlichen, allgemeinen *Wissensvorrats*. Es wird also durch Kommunikation und Interaktion *implizites Wissen* in *explizites Wissen* gewandelt (*Externalisierung*) und dieses Wissen wird damit zur sozialen Tatsache, dem das Individuum gegenübersteht. Diese „Verdinglichung impliziert, dass der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen“ (Berger/Luckmann 2013, 95) und damit auch den zuvor gehenden dialektischen Prozess zu vergessen. Dieses Vergessen der eigenen Urheberschaft führt damit zu dem Erleben, dass die Welt naturgegeben ist. Damit kommen Berger und Luckmann zu dem folgenden Schluss: „Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist nicht nur voll von Objektivationen, sie ist vielmehr nur wegen dieser Objektivationen wirklich“ (Berger/Luckmann 2013, 37). Daran schließt sich der Prozess der Verinnerlichung (*Internalisierung*) an. Durch diesen

Prozess wird die Faktizität wieder der subjektiven Sinnwelt des Individuums hinzugefügt. Internalisierung meint also

das unmittelbare Erfassen und Auslegen eines objektiven Vorgangs oder Ereignisses, das Sinn zum Ausdruck bringt, eine Offenbarung subjektiver Vorgänge bei einem Anderen also, welche auf diese Weise für mich subjektiv sinnhaft werden (Berger/Luckmann 2013, 139).

Damit die Internalisierung erfolgreich verlaufen kann, muss Sozialisation stattfinden, die laut Berger und Luckmann in zwei Phasen verläuft und einen lebenslangen Prozess darstellt, der weder zeitlich noch inhaltlich abgeschlossen wird. In der primären Sozialisation findet die „Identifizierung durch Andere und Selbstidentifikation“ (Berger/Luckmann 2013, 142) statt, das „Selbst [wird zu einem] reflektiert-reflektierenden Gebilde, das die Einstellungen, die Andere ihm gegenüber haben und gehabt haben, spiegelt“ (Berger/Luckmann 2013, 142). Jedoch werden diese nicht eins zu eins übernommen. Es kommt zu einer doppelten Filterung, denn das Individuum „wird [...] nicht nur in eine objektive Gesellschaftsstruktur hineingeboren, sondern auch in eine objektive gesellschaftliche Welt“ (Berger/Luckmann 2013, 141). So wird zum Beispiel das Handwerkerkind in die Weltsicht der Handwerkerinnen und Handwerker mit der Perspektive der Akademikerinnen und Akademiker oder der Arbeiterinnen und Arbeiter als andere Welten hineingeboren.

Die *sekundäre Sozialisierung* bezieht sich auf institutionalisierte Subwelten und damit auf spezielles Wissen, welches zum Beispiel auf dem Arbeitskontext beruht. Dieses Wissen wird durch die Institution bestimmt und ist somit der Rolle oder Funktion zugeordnet. Sie bildet damit eine „partielle Wirklichkeiten im Kontrast zur ‚Grundwelt‘, die man in der primären Sozialisation erfasst“ (Berger/Luckmann 2013, 149; H. i. O.). Wenn also das Handwerkerkind als erstes Kind der Familie studiert und damit in die Akademikerwelt eintritt, bildet die Hochschule nur eine partielle Welt der Grundwelt Handwerk und es kann passieren, dass diese beiden Welten kollidieren, das ehemalige Handwerkerkind den Stallgeruch verliert und damit auch die Zugehörigkeit zu der Grundwelt angezweifelt wird und auch selbst anzweifelt. Auch dies führt zu weiteren Unsicherheiten seitens des Individuums und findet im Zuge der Durchlässigkeit und Globalisierung zurzeit verstärkt statt. Gesamtgesellschaftlich betrachtet entsteht so die gesellschaftliche Grundordnung, indem kulturelle Codes und gemeinschaftliche Sinnggebung Wissensstrukturen und Handlungsstrukturen bilden, die zunächst nicht normorientiert sind. Diese werden in der Rückschau erst erklärbar, wenn diese Strukturen sichtbar gemacht werden (Reckwitz 2004, 314).

Koch (2018) führt dazu aus, dass *Institutionalisierung* die Entstehung einer gesellschaftlichen Struktur beschreibt und der Begriff der Legitimierung die Aufrechterhaltung und das Bestehen dieser Strukturen fokussiert. Es geht also, folgt man Berger und Luckmann, um die Verstetigung von Institutionen. Diese verfügen über eine objektive Wirklichkeit, die Dritten gegenüber der Legitimierung bedarf, um die Sinnhaftigkeit verständlich zu machen (Berger/Luckmann 2013, 98–99). Koch sieht es als eine grundlegende Eigenschaft von Institutionen an, dass sie legitim sind und auch dadurch zu Regeln werden: „Organisationen passen sich den als legitim betrachteten kulturellen Bedeutungsmustern an, weil diese legitim sind und damit deren Legitimität auf sie übergeht“ (Koch 2009, 125–126).

Koch stellt heraus, dass Organisationen ihre Legitimation durch Anpassung an kulturell bedeutsame Muster beibehalten und sich eine Art geschlossene Logik ergibt: Wir halten die Regeln aufrecht, um legitim zu sein, und weil wir die Regeln aufrechterhalten, sind wir legitim. Aufgrund dieser Tatsache sehen gerade staatliche Einrichtungen Legitimität als ein Überlebenskriterium an. Etablierte Handlungs- und Verfahrensweisen haben zur Einrichtung von Hochschulen als Institution geführt. Da die Öffentlichkeit (Steuerzahlerinnen und Steuerzahler, die Bürgerschaft) auch weiter für die Existenz der Hochschulen (deren Überleben) aufkommt, muss die Sinnhaftigkeit von Hochschulen, auch als Organisation, für die Öffentlichkeit erkennbar sein. Aus dieser Erkennbarkeit der Sinnhaftigkeit der Existenz von Hochschulen wird die Legitimation ebendieser gefolgert. Suchmann fasst zusammen:

Legitimität ist eine generalisierte Wahrnehmung oder Annahme, der zufolge die Handlungen einer Organisation innerhalb eines sozial erzeugten Systems von Normen, Werten, Glaubensüberzeugungen und Definitionen erwünscht, angebracht oder angemessen sind (Suchmann 1995, 574).

Suchmann sieht *Legitimität* also als externen Wert, der von der Umwelt der Organisation zugeschrieben wird. Meyer und Rowan sehen Legitimität als Ressource und gleichzeitig als etwas an, was Organisationen anstreben sollen, um ihre Überlebenswahrscheinlichkeit zu steigern (Meyer/Rowan 1977), und bekräftigen damit die Perspektive von Berger und Luckmann. Die Organisation muss versuchen, „sich die institutionellen Erwartungen ihrer Umwelt zu eigen zu machen, um von dieser nicht als wertlos erachtet zu werden und mit ihr interagieren zu können“ (Meyer/Rowan 1977, 340). Folgt man Meyer und Rowan, entkoppeln Organisationen im Konfliktfall ihre *formalen Strukturen* von ihren realen Tätigkeiten. Somit beschreiben die Autoren Legitimität als instrumentelles und strategisches Element in der Interaktion zwischen der Organisation und ihren Um-

welten. Grundsätzlich lassen sich Legitimität und Organisation in zwei Zusammenhängen betrachten (Johnson et al. 2006): Der *mikroinstitutionalistische Ansatz* betrachtet die Ausdifferenzierung der organisationalen Strukturen und den hierarchischen Aufbau der Organisation sowie die von der Organisation erzeugten institutionalisierten Strukturen, durch die zum einen die Umwelt(en) beeinflusst und zum anderen die Entscheidungen nach innen legitimiert werden und mit denen die Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure sichergestellt wird. Der *makroinstitutionalistische Ansatz* befasst sich mit der Verbreitung und der Entwicklung von Institutionen, der Adaption der Erwartungen der Umwelt(en) und dem Erhalt von Legitimation durch die Erfüllung dieser Erwartungen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Umwelt durch Rationalitätsmythen Anforderungen an die Organisation stellt, und dadurch, dass Organisationen diese Mythen übernehmen, „wird eine Strukturähnlichkeit (‘Isomorphie’) zwischen Organisation und Gesellschaft hergestellt“ (Hasse/Krücken 1999, 22–23).

Betrachtet man die Legitimation von Handlungen, durch die Veränderungspotenziale entstanden beziehungsweise entstehen, die mit den Kompetenzen der Akteurinnen und Akteure zusammenhängen, können nach Hasse (2014) Organisationsvorgaben auf Widerstand bei den Mitgliedern der Organisation stoßen, wodurch Kompromisse und Rechtfertigungen erzwungen werden können. Doch auch durch Kritik aus den Umwelten können Veränderungen angeregt werden. Daher ist die Menge an Einflussnahmen auf eine Organisation unüberschaubar und mit vielen Interdependenzen belegt. Und die *Organisation* muss sich, je nachdem aus welcher Richtung die Veränderung angestoßen wird, in alle anderen Richtungen legitimieren/rechtfertigen.

Boltanski und Thévenot sprechen von einem Rechtfertigungsimperativ, dem Zwang zur Einigung auf ein Gemeinwohl, der der Koordination menschlicher Handlungen zugrunde liegt (Boltanski/Thévenot 2007 [1991], 60–61), und führen weiter aus:

Insofern geben wir uns nicht mit dem Legitimationsbegriff zufrieden, mit dem im Anschluss an Max Weber tendenziell Rechtfertigung und Täuschung gleichgesetzt und unter Rückzug auf einen Werterelativismus der Zwang zur Koordinierung völlig ausgeblendet wird. Unser Interesse richtet sich auf Handlungen, die rechtfertigbar sind, wobei wir sämtliche Schlussfolgerungen aus der Tatsache ziehen, dass die Personen der Notwendigkeit ausgesetzt sind, ihre Handlungen zu begründen. Anstatt – wie bei einem falschen Alibi – im Nachhinein Gründe vorzuschieben, um die eigentlichen Beweggründe zu verheimlichen, liefern sie Erklärungen, die einer Überprüfung durchaus standhalten können. (Boltanski/Thévenot 2007 [1991], 60–61)

Diese Fokussierung der Überprüfbarkeit der Handlungen als Legitimation und die damit verbundene Abkehr von dem Weber’schen Legitimationsbegriff, fin-

den eine Entsprechung im *New Public Management*, welches mit überprüfbaren *Kennzahlen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen* und *Evaluationen* agiert. Damit ist auch in dem Legitimationsverständnis der Umwelt gegenüber den Hochschulen festzustellen, dass mit überprüfbaren Erklärungen gearbeitet wird. „Die Organisationen entwickeln quasiformal-rationale Strukturen zur Erzielung von Legitimität und nicht zur effizienten Problemverarbeitung“ (Schubert 2010, 215–216). Um die Organisation Hochschule und ihre Strukturen, Abläufe und ihre *Handlungskoordination* zu beschreiben, bieten sich verschiedene Modelle wie Markt, Netzwerk, Gemeinschaft etc. an. Für diese Untersuchung wurden als Analyserahmen die Governance-Mechanismen nach Heinze et al. (2011) gewählt, da sowohl die Steuerungsperspektive wie auch weitere Implikationen betrachtet werden. Es werden institutionelle Regelstrukturen, soziale Interaktionen und die Art und Weise von Handeln zwischen – und auch außerhalb von – formalen Strukturen und Prozessen in den Blick genommen, sodass es sinnvoll erscheint, diesen Fokus als analytische Rahmung zu setzen. Eine Organisation bildet auch mit den von ihr genutzten Institutionalisationen Strukturen aus, die ihr unter anderem dabei helfen, Legitimität nach innen und außen zu erzeugen. Die Betrachtung von organisationalen Strukturen schließt daher an die Betrachtung dieser beiden Konzepte an.

3.1.2 Strukturen

Zunächst soll geklärt werden, was unter Strukturen im Zusammenhang mit Organisationen im Allgemeinen und hinsichtlich der *Educational Governance* im Speziellen zu verstehen ist. Organisationsstrukturen bilden das in vertikale und horizontale Elemente gegliederte Kompetenzsystem einer Organisation ab. Die Organisationsstrukturen beschreiben somit das Regelsystem in einer Organisation, unter dem alle etablierten Vorgehensweisen einer Organisation zur Zielerreichung – auch unausgesprochene und nicht formal definierte – gefasst werden. Altrichter und Heinrich beschreiben das Entstehen neuer Strukturen und die Beständigkeit von Strukturen als Reproduktion (Beständigkeit) oder Abwandlung (Entstehung) vorhergehender Handlungen (Altrichter/Heinrich 2007, 60).

Daraus bildet sich eine „spezifische Organisiertheit von Verfügungsrechten“ (Altrichter/Heinrich 2007, 60) heraus, welche gleichzeitig „Voraussetzung und Ergebnis der Handlungskoordination“ (Altrichter/Heinrich 2007, 60) ist. Es ist demnach von Interesse, wer welche Verfügungsrechte innehat oder durch Veränderungen in den Strukturen erhält und, so Altrichter und Heinrich, welche Struktur dieser Verfügungsrechte sich als „Ergebnis von Transformationen der Handlungskoordination“ (Altrichter/Heinrich 2007, 60) ergibt. Zu den Elemen-

ten der Struktur zählen die Autoren *Normen, Regeln* und *Ressourcen*. Mit Bezug auf Giddens's *Theorie der Strukturierungen* (Giddens 1984) beinhaltet diese Beschreibung der Entstehung von Handlungskoordination einen rekursiven Zusammenhang, in dem kompetente, reflektierende Akteurinnen und Akteure handeln, denen Handlungsmöglichkeiten und -spielräume auf der Basis der bestehenden Regeln und Ressourcen gegeben werden. Damit öffnen die Autoren den Blick dahingehend, dass nicht nur über die Verteilung von Zuständigkeiten in organisatorischen Einheiten und die Gestaltung der Handlungsbeziehungen zwischen diesen Einheiten nachgedacht werden sollte, sondern auch berücksichtigt werden muss, dass Menschen ebenfalls in weitere Organisationsstrukturen (Familie, Politik, Freundeskreis etc.) eingebunden sind, die wiederum eigene Regelungen haben, die in die betrachtete Organisation hineingetragen werden können.

Ortmann et al. betonen die Zielerreichung als ein in Organisationen zentrales Kriterium zur Entstehung von Strukturen, welches sehr wohl auch Nebeneffekte hervorbringen kann, die nicht angestrebt wurden. Sie sprechen von Organisationen als einem „Resultat einer um Zweckmäßigkeit bemühten Reflexion“ (Ortmann et al. 1997, 317). Dies bedeutet, dass Handeln an Zielen ausgerichtet wird und dieses Handeln in seiner Zweckmäßigkeit gegenüber weiteren Rationalitäten isoliert stattfindet; Andere mögliche *Rationalisierungen* für die Zielerreichung, die Mittel und der Zweck werden irrelevant oder nur mit sekundärer Bedeutung in die Betrachtung einbezogen. Die für die Organisation gültigen Rationalitäten werden in Standardprozeduren, wie eine Aufgabe/ein Problem zu erfüllen/zu lösen ist, überführt und innerhalb der Organisation an die Akteurinnen und Akteure mittels Rollenkonzepten, Kompetenzen und Verantwortlichkeit übergeben. Dies führt zu organisiertem Handeln und damit zur Entlastung und zur Leistungssteigerung des/der Einzelnen und der Gesamtorganisation. Das System der Organisationsstrukturen zeigt damit die Koordination der Handlungen zur Zielerreichung der Organisation auf.

Anhand der Strukturen kann beschrieben werden, an welcher Stelle Entscheidungen getroffen werden, an welcher Stelle in der Organisation die Umsetzung der Entscheidungen erfolgt, welche Einheit abhängig von anderen Einheiten agiert oder ob und, wenn ja, in welcher Art ein Hierarchiegefälle erkennbar wird. Bezüglich der Hierarchie ist jedoch auch der Aufbau von Organisationen relevant. Die *Aufbauorganisation* beschreibt das hierarchische Gerüst des vertikalen Informations- und Direktivenflusses in einer Organisation, welches in einem *Organigramm* dargestellt wird. Daraus ergeben sich Interdependenzen und Akteurskonstellationen innerhalb dieser Strukturen. Diese Konzepte werden im Folgenden vorgestellt.

3.1.3 Interdependenzen und Akteurskonstellation

Interdependenzen lassen sich von der *Handlungskoordination* dahingehend abgrenzen, dass sie nicht die Aktivität der Akteurinnen und Akteure beschreiben, sondern Bedingungen, denen die Akteurinnen und Akteure passiv gegenüberstehen: „Akteure handeln in Abhängigkeit von anderen Dingen und Akteuren“ (Lüde et al. 2009, 491). Sie sind demnach eine Wirkkomponente, welche die Handlungskoordination beeinflusst. Damit wird deutlich, dass Akteurinnen und Akteure „nur mit Unterstützung anderer Akteure (und auch ihrer artifiziellen Umwelt)“ (v. Lüdde et al. 2009, 491) agieren und damit letztlich auch ihre Handlungen koordinieren können. Lüde et al. betonen die gegenseitige Abhängigkeit von der Existenz und der Leistungserbringung von Dingen und Rollen für das Hochschulsystem. So kann das *System Hochschule* zum Beispiel nur dann bestehen, wenn es über Studierende verfügt, die von Lehrenden begleitet werden, wenn die Absolventinnen und Absolventen erfolgreich im Arbeitsmarkt ankommen und wenn unterstützendes Personal in der Verwaltung, der Bibliothek und für die Technik vorhanden ist. Weitere Abhängigkeiten zeigen sich zum Beispiel auch in der *Digitalisierung*: Die Hochschule benötigt zum Beispiel ein starkes, funktionierendes, stabiles Internet. Zur Anschaffung und Pflege werden externe IT-Unternehmen (Provider) aus der Wirtschaft hinzugezogen. Diese IT-Unternehmen beschäftigen wiederum Absolventinnen und Absolventen, welche ihr Wissen und ihre Kompetenzen an Hochschulen erwerben.

Diese Beziehungen sind also keine Einbahnstraßen – Hochschulen sind auch von ihren Umwelten abhängig und in viele Subsysteme eingebunden: Sie beziehen staatliche Mittel, berufen erfolgreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Personen aus anderen Subsystemen (Kultur, Wirtschaft), werben um Studieninteressierte etc. Bricht eine der Komponenten für die Hochschulen weg, geraten sie – und nicht nur sie – in Existenzprobleme. Wandelt sich eine der Komponenten, werden die Auswirkungen für alle anderen tangierten Systeme spürbar. Wenn sich zum Beispiel die Interessenlage der Studieninteressierten verändert und die Bewerbendenzahlen für einen Studiengang drastisch zurückgehen, wird die Hochschule Anpassungen vornehmen müssen, und die Existenz dieses Studiengangs zu legitimieren.

Die Betrachtung der Interdependenzen ist für die Analyse der *Handlungskoordination* wichtig, um die Limitationen und Rahmungen der Handlungen der Akteurinnen und Akteure nachzuvollziehen. Jede Handlung beeinflusst nicht nur das eigene System, sondern auch andere Systeme so, dass „sie Wirkungen bei anderen Akteuren oder Dingen hervorrufen, [...] und so, dass sie auf bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften von Akteuren oder Dingen reagieren“ (v. Lüdde et al. 2009, 492). Interdependenzen entstehen zwischen verschie-

denen Akteurinnen und Akteuren, die sich auf Strukturen stützen und damit die Bedingungen produzieren, die ihr Handeln ermöglichen (Giddens 1995, 52).

Damit wird der Blick auf das Konzept der *Akteurskonstellation* gerichtet, welches verdeutlicht, dass das gemeinsame Handeln von Akteurinnen und Akteure durch kulturelle, rechtliche oder organisatorische Abhängigkeiten voneinander in Verbindung steht (Kussau/Brüsemeister 2007, 26–27). Einer der zentralen Punkte innerhalb der Akteurskonstellation ist das Konzept der „Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen“ (Braun 2001). Altrichter und Heinrich unterscheiden unter Bezugnahme auf Giddens zwischen Verfügungsrechten im engeren Sinne (Regeln und Normen) und Verfügungsfähigkeiten (Ressourcen) (Altrichter/Heinrich 2007, 63–64). Folgt man dieser Perspektive, stellen diese Verfügungsrechte und -fähigkeiten diese Einflussmöglichkeiten – die „Handlungskapazitäten“ (Kussau/Brüsemeister 2007, 26) – dar. Damit gilt, dass letztendlich „die Konstellation, nicht der Akteur handelt“ (Kussau/Brüsemeister 2007, 26–27).

Dennoch versuchen die einzelnen Akteurinnen und Akteure, ihre (individuellen) Interessen durchzusetzen. Daher werden sie versuchen, das Ausmaß ihres Einflusses und ihrer Beteiligung zu erhöhen. Damit wird es aus der Perspektive der *Educational Governance* bedeutend, auch deren Eigenheiten aus den sozialen Bezugssystemen und ihre Position in dem betrachteten System zu berücksichtigen. Altrichter und Maag Merki (2016) weisen darauf hin, dass die Akteurinnen und Akteure Anforderungen von außen

- selektiv wahrnehmen,
- vor dem Hintergrund ihrer eigenen Logiken auswählen und
- die dabei entstehenden gedanklichen Bewegungsfreiheiten ausnutzen.

Dadurch entsteht eine hohe Varianz in dem Verständnis des jeweiligen Sachverhalts und es finden *Rekontextualisierungen* (Fend 2008) statt. Dabei kann es passieren, dass „es zu einem Wandel der Bedeutungen kommt, Sinnverschiebungen stattfinden und Unter- und Zwischentöne nicht erkannt werden“ (Fend 2008, 293–294). Niedlich sieht darin eine denkbare Ursache für die *Entkopplung* von Formal- und Aktivitätsstruktur, indem zum Beispiel nach außen *Innovation* gezeigt wird und intern alles beim Alten bleibt (Niedlich 2020, 34–35). Krücken und Meyer ergänzen, dass *Formal- und Aktivitätsstruktur* nur lose miteinander verbunden sind und die Formalstruktur nur dazu dient, Legitimität zu erlangen und in der Umwelt einen bestimmten Eindruck zu erzielen. „Die Auswirkungen gesellschaftlicher Rationalitätszumutungen und sich verändernder Erwartungen auf das tatsächliche Organisationshandeln werden auf diese Weise abgefedert“ (Krücken/Meyer 2003, 73).

Kussau relativiert diesen Gedanken dahingehend, dass die Umsetzung von Reformen und Ähnlichem nicht allein von den Handlungen der Akteurinnen und Akteuren abhängt, sondern auch von politischen Vorgaben als „äußere Relevanzstruktur“ (Kussau/Brüsemeister 2007, 298) mitgeprägt wird. Damit zeigt sich die Verflechtung von *Strukturen*, *Systemen*, Akteurskonstellation und *Interdependenzen*. Die individuellen Strukturen der Akteurinnen und Akteure mit ihren Handlungskapazitäten und Interdependenzen sowie die Konstellation der Akteurinnen und Akteure müssen bei der Analyse der Handlungskoordination mitbetrachtet werden.

Nachdem nun grundlegende Konzepte der *Educational Governance* dargelegt worden sind, gilt es zu klären, welche Regime zurzeit das Hochschulsystem beschreiben. Wie oben bereits dargelegt wurde, finden sich hierarchische, marktförmige und/oder netzwerkartige, gemeinschaftliche Formen der Steuerung und der Relation der Akteurinnen und Akteure in unterschiedlichen Zusammensetzungen in der Hochschulwelt. Doch die Anteile der einzelnen Formen verschieben sich und so vollzieht sich der vom New Public Management angestrebte Wandel vom *Selbstverwaltungsmodell* zum *Managementmodell* (Boer et al. 2008; Lange/Schimank 2007; Schimank 2007; Kehm/Lanzendorf 2006). Damit beeinflussen die Ausprägungen der einzelnen Formen die Handlungskoordination der einzelnen Hochschulen und haben Einfluss auf die Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschule.

Wie es bereits im Abschnitt Strukturen anklang, bilden Hochschulen ein mehrschichtiges und komplexes System aus. Für den internen Aufbau von Hochschulen lassen sich in der Regel *Zweiebenensysteme* (zentrale und dezentrale Ebene) feststellen. Hinzu kommt, dass Hochschulen ein System innerhalb weiterer Systeme bilden: Das System, in das Hochschulen direkt eingebunden sind, ist das *Bildungssystem*, welches selbst ein Subsystem des *nationalen Politiksystems* ist, welches wiederum ein Subsystem des *europäischen Politiksystems* ist. Da aus diesen umgebenden Systemen Einflüsse in das System Hochschule erfolgen, ist es von Interesse, sich mit dem *Mehrebenensystem* zu befassen.

3.1.4 Mehrebenensystem

Eingebettet in ein multiples *Mehrebenensystem* sind Hochschulen eigene Mehrebenensysteme. Sie werden als Mehrebenensysteme verstanden, „da an der Ermöglichung von Bildungsprozessen eine Vielzahl von individuellen und organisationalen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt“ (Herbrechter/Schemmann 2019, 182) sind. Diese unterschiedlichen Ebenen sind im *Bildungssystem* immanent verankert. Damit dient das *Policy-Making* als ein weiterer Me-

chanismus der Koordination (Tsebelis 2002), der auf die Hochschulen einwirkt, und „die jeweilige Machtposition mit den unterschiedlichen Machtoptionen [...] ist innerhalb der institutionellen Ausgestaltung des Mehrebenensystems festgelegt“ (Isleib 2010, 36). Der organisationale Aufbau und damit die Strukturen des Systems legen demnach fest, welche Rolle über welche Kompetenzen verfügt. Kussau und Brüsemeister beschreiben die Dimensionen eines Mehrebenensystems wie folgt: Die Länder bilden die übergeordnete bildungspolitische Ebene, die Schulen die nächstuntergeordnete, „die wieder differenziert werden kann in Schulleitung, Kollegium, Lehrkräfte, Steuergruppen, beratende Akteure etc.“ (Kussau/Brüsemeister 2008, 275). Für das Hochschulsystem zeigt Abbildung 1 schematisch eine vereinfachte Struktur, die auch die beeinflussenden Umwelten berücksichtigt.

Abbildung 1 zeigt zum einen die Interdependenzen die zwischen den einzelnen Ebenen (hier: Ministerien, zentrale und dezentrale Ebene). Zum anderen zeigt sie die vielen Akteursgruppen, die Einfluss auf die Hochschule nehmen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Diese formale Struktur lässt sich auch in Makro-, Meso- und Mikroebene (Fend 2008, 31) gliedern. Hierbei bilden der Bund und die Länder die übergreifende Steuerungsebene mittels Gesetzen, Verordnungen etc.: die Makroebene. Die Mesoebene bildet die Hochschule als Organisation mit ihren Gestaltungsorganen. Sie steht vermittelnd und kontrollierend zwischen den Ministerien und den Mitgliedern (Lehrenden, Studierenden und Mitarbeitenden) der Hochschule. Die Mikroebene wird nicht mehr nur von den Professorinnen und Professoren mit ihrer *Autonomie*, sondern aufgrund der gestiegenen Demokratie und *Partizipation* auch von den weiteren Hochschulmitgliedern gestaltet. Diese einfache Dreiteilung greift nur begrenzt, denn wie Berkemeyer (Berkemeyer 2010, 90) feststellt, ist das Gefüge deutlich komplexer. So lassen sich Einrichtungen wie zum Beispiel Didaktikzentren oder die IT, die fakultätsübergreifend agieren, nicht eindeutig dem klassischen Mittelbau zuschreiben, gehören aber auch nur in begrenztem und differierendem Umfang zu den Gestaltungsorganen.

Nicht nur hierarchische, vertikale Einflüsse, wie die zu erwartenden Einflüsse zwischen Ministerium, zentraler und dezentraler Ebene, sondern auch horizontale Einflüsse durch zum Beispiel andere Hochschulen, Verbände, Gewerkschaften und die Gesellschaft wirken auf die Hochschule zumeist in der zentralen Ebene ein. Diese Systeme sind ebenfalls gesellschaftlichen Prozessen unterworfen. Diese Prozesse bringen Leitideen hervor und solange diese durch bestehende Machtverhältnisse und Strukturen unterstützt werden, sind Änderungen nur schwer umsetzbar. Wenn jedoch neue Interaktionsmuster zwischen den Akteurinnen und Akteure entstehen und sich durchsetzen, wie im Moment durch die gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Veränderungen

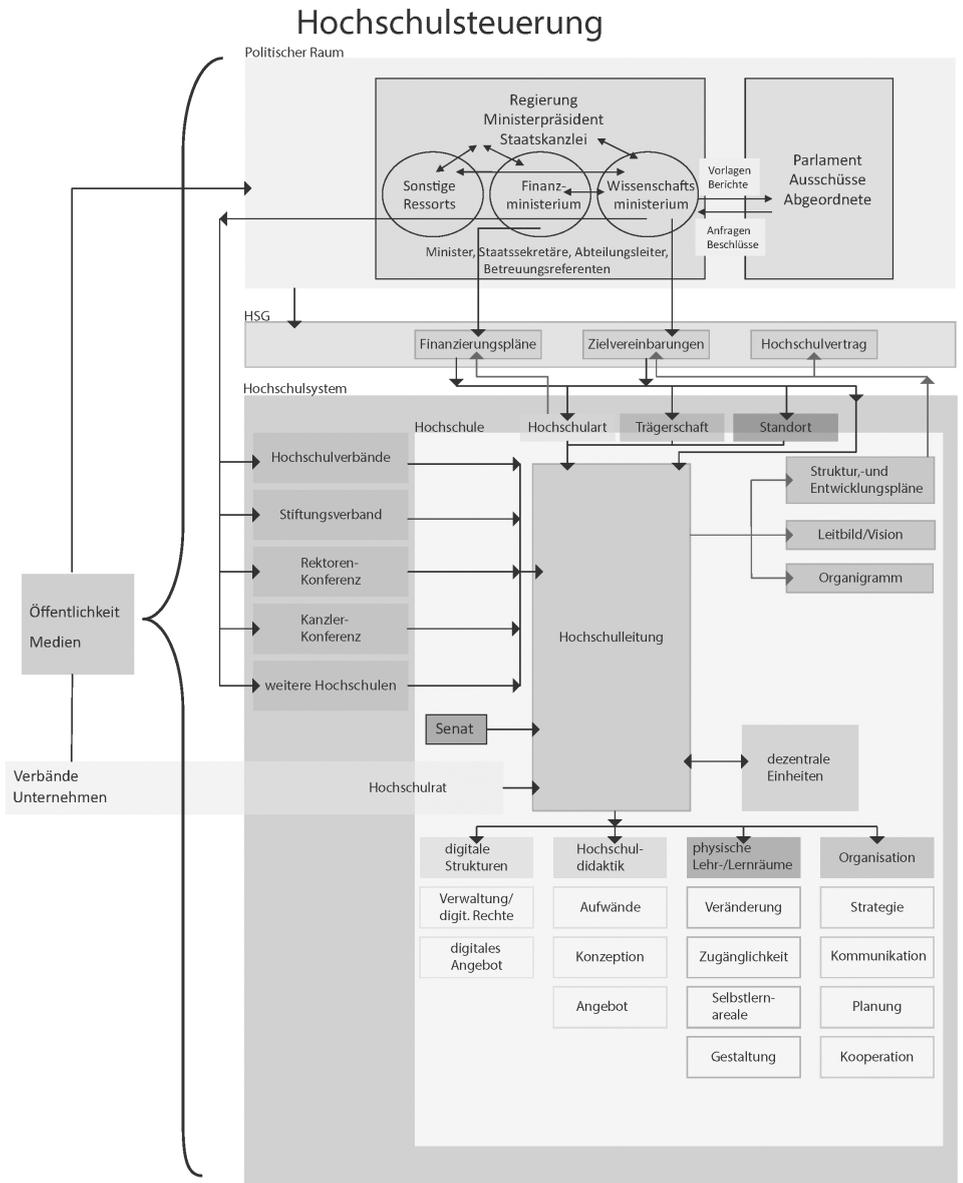


Abb. 1: Einbettung der Hochschulen in das regionale Mehrebenensystem (eigene Darstellung)

verursacht, so erhöhen die daraus resultierenden Divergenzen den Reformdruck auf das Mehrebenensystem in der organisationalen Ausgestaltung. So entsteht innerhalb dieses Mehrebenensystems eine *Veränderungsdynamik*, die von allen Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen ausgelöst werden kann. Daraus können zweierlei Probleme entstehen: Ist der Handlungsspielraum der Akteurinnen und Akteure durch die Vorgaben zu eng gesteckt, kann es passieren, dass Akteurinnen und Akteure auf drohende Blockaden nicht (innovativ) reagieren können. Ist der gesteckte Rahmen zu weit, kann sich im Hinblick auf die Verteilung von *Kompetenzen* und *Ressourcen* eine gewisse Unschärfe verbreiten, die wiederum die Zielerreichung der Organisation erschwert. Traditionell bilden Hochschulen intern zwei Ebenen aus, sodass dieses Zweiebenenmodell etwas näher beleuchtet wird.

3.1.5 Zweiebenenmodell

Das *Zweiebenenmodell* besteht aus einer zentralen und einer dezentralen Ebene. In der zentralen Ebene finden sich Akteurinnen und Akteure wie *Hochschulleitung*, *Hochschulrat* und *Senat*. Zu der dezentralen Ebene werden Dekanate und Fakultätsräte beziehungsweise Fakultäten und Professorinnen und Professoren (Pautsch/Dillenburger 2016, 53) gezählt. Werden in den dezentralen Einheiten primär die operativen Kernaufgaben wahrgenommen, werden die strategischen, strukturellen, finanziellen und personellen Aufgaben in der zentralen Ebene wahrgenommen (HRK 2017, 2), sofern sie die gesamte Hochschule betreffen. *Dezentralität* ist ein bedeutendes Thema in der Strukturbildung der Hochschulen und nach und nach werden auch finanzielle und personelle Angelegenheiten in die dezentralen Einheiten übertragen, zumindest in dem Ausmaß, in dem sie die jeweilige Fakultät betreffen. Hierzu stellt die Hochschulrektorenkonferenz fest, dass Hochschulen neben der Berücksichtigung von „Individualinteressen der akademischen Profession“ (HRK 2017, 6) ein ausgewogenes Zusammenspiel von zentraler und dezentraler Ebene anstreben müssen, damit „auch unbequeme Entscheidungen zum Wohl der Hochschule getroffen werden können“ (HRK 2017, 6).

Die Hochschulrektorenkonferenz sieht als Aufgabe der zentralen Hochschulorgane, unter anderem der *Hochschulleitung*, „bestimmte Aufgaben für alle dezentralen Einheiten wahrzunehmen“ (HRK 2017, 5). Dazu zählt sie die Organisation und Koordination von Prozessen, Binnenkommunikation und Ressourcenverteilung und die Wahrnehmung von Querschnittsaufgaben. Der *Senat* als das Kollegialorgan der zentralen Ebene „stellt das zentrale Gremium dar [...], in dem die Zentralperspektive maßgebliches Entscheidungskriterium sein“ (HRK

2017, 5–6) sollte. Im Hinblick auf *Fakultäten* wird von der Hochschulrektorenkonferenz lediglich darauf hingewiesen, dass

die jeweils fachnächste Einheit dabei für die fachlich-inhaltliche Fragestellung zuständig sein und als organisatorische Grundeinheit das Kollektivrecht für ein bestimmtes Fach wahrnehmen sollte (HRK 2017, 3).

Damit werden die Kompetenzen der Fakultäten auf ihren Fachbereich begrenzt. Weiterhin wird in diesem Beschluss angeregt, dass „hauptamtliche Dekan/-innen eine Option sein [können], eine stärkere Professionalisierung der Binnenstruktur zu erreichen“ (HRK 2017, 4). Es wird deutlich, dass die Hochschulrektorenkonferenz nach stärkerer *Hierarchie* innerhalb der Organisation strebt, denn

eine kleinere Gruppe von [...] Dekaninnen und Dekanen als Gesprächspartner der Hochschulleitung reduziert den internen Verwaltungs- und Kommunikationsaufwand [...] und gestaltet ihn dadurch effektiver (HRK 2017, 4).

Die Hochschulrektorenkonferenz strebt den Wandel vom *Selbstverwaltungsmodell* zum *Managementmodell* an, um die Wandlungserwartung des *New Public Managements* zu erfüllen. Da diese Modelle zentral für diese Arbeit sind, werden sie zusätzlich zu der Perspektive der *Educational Governance* hinzugezogen und es schließt sich die Vorstellung dieser Modelle und ihrer Bedeutung für die Organisation Hochschule hier an.

3.2 Selbstverwaltungsmodell und Managementmodell

Beide Modelle (Regime) beschreiben unterschiedliche Ausprägungen der Steuerung einer Hochschule. Betont das *Selbstverwaltungsmodell* die tradierte Steuerung durch die Ministerien und die Kollegialstrukturen, so stellt das *Managementmodell* die Außensteuerung zum Beispiel durch Hochschulräte oder beratende Gremien, den Wettbewerbscharakter der Hochschulwelt und die hierarchischen Strukturen in den Vordergrund. Je stärker die jeweiligen Mechanismen ausgeprägt sind, desto eher lässt sich eine Hochschule dem einen oder anderen Modell zuordnen (Heinze et al. 2011). Die Autoren legen dar, dass es für eine Hinwendung zum Managementmodell spricht, wenn in einer Hochschule die Mechanismen *zielbezogene Außensteuerung*, hierarchisch-administrative Selbststeuerung und Wettbewerb stark ausgeprägt sind und die beiden Mechanismen *staatliche Regulierung* und *akademische Selbstorganisation* dementsprechend geringe Ausprägungen haben. Für eine Verharrung im Selbstverwaltungsmodell spricht die umgekehrte Zuordnung (Heinze et al. 2011, 126). Die po-

litischen und gesellschaftlichen Entwicklungen führen dazu, dass das Managementmodell als anzustreben gilt, um Ziele wie verstärkte *Autonomie* oder *Globalhaushaltung* für die Hochschulen zu erreichen, und der Anspruch, dass der Staat nicht die „Steuerungszentrale der Gesellschaft“ (Heinze et al. 2011, 121) sei, sich also aus der Detailsteuerung der Hochschulen zurückziehen sollte, erreicht wird. Innerhalb des Selbstverwaltungsmodells ist es kennzeichnend, dass dem Staat eine hohe Bedeutung zukommt und dies wird durch viele und umfassende Vorgaben deutlich. Hochschulen sind demnach nicht nur finanziell vom Staat abhängig, sondern unterstehen auch den Gesetzen und Vorschriften des Staates (Bogumil et al. 2013, 25).

Das Selbstverwaltungsmodell ist dahingehend in die Kritik geraten, dass es den Hochschulen zu wenig Autonomie gewährt und dass das „System der akademischen Selbstverwaltung zu langwierigen und nicht zielführenden Entscheidungsprozessen“ (Bogumil et al. 2013, 27) führt. Des Weiteren unterliegt dieses Modell der Kritik aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, da ein durch die *Inputsteuerung* (Kameralistik) verursachter Mangel an Anreizen zum effektiven und effizienten Arbeiten gesehen wird (Bogumil et al. 2013, 26). Dieser Kritik soll mit der Einführung des Managementmodells begegnet werden. Folgt man Bogumil et al., so werden im Managementmodell die Mechanismen

staatliche Regulierung und akademische Selbstorganisation durch die Mechanismen zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder, hierarchisch-administrative Selbststeuerung und Wettbewerb substituiert (Bogumil et al. 2013, 28–29).

Durch die verringerte Detailsteuerung durch den Staat soll die Autonomie der Hochschulen gestärkt werden und der Einfluss durch die Gesellschaft soll unter anderem durch die Einführung von *Hochschulräten* vergrößert werden. Weiterhin werden in diesem Modell die Leitungsorgane der Hochschulen gestärkt, um den Wandel von „Korporationen“ zu Organisationen“ (Bogumil et al. 2013, 29) zu fördern.

Folgt man Bogumil und Heinze (2009), werden im Managementmodell den monokratischen Hochschulleitungen viele Kompetenzen zugewiesen, die zuvor bei den Ministerien oder den Selbstverwaltungsorganen lagen. Parallel dazu wurde eine ganze Reihe von Instrumenten (Kosten-Leistungsrechnung, Controlling etc.) zur Unterstützung eingeführt. Auch wurden im Sinne der Aufsichts- und Kontrollfunktion Hochschulräte etabliert, da man „die Kollegialorgane der akademischen Selbstverwaltung [...] aufgrund der [...] Dysfunktionalitäten als ungeeignet für die alleinige Kontrolle der Hochschulleitung betrachtet“ (Bogumil/Heinze 2009, 104). Dazu bedarf es der Professionalisierung der Administration, um die Handlungsspielräume optimal nutzen zu können. „Vereinfacht ge-

sagt geht es um weniger Hierarchie im Außenverhältnis zum Staat und mehr Hierarchie im Binnenverhältnis“ (Bogumil et al. 2013, 30).

Innerhalb dieses Modells ist der Wettbewerb der stärkste Mechanismus, obwohl oder gerade weil im öffentlichen Sektor das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage, welches in der Gesellschaft den Markt regelt, fehlt. Diesem Umstand begegnet der Staat damit, dass er Ziel- und Leistungsvereinbarungen und die Globalhaushaltung einführt und damit einen Pseudo- oder Quasimarkt schafft. Eine weitere Ebene im Wettbewerb eröffnet sich dadurch, dass die Hochschulen als Organisationen zueinander in Konkurrenz stehen, wie die Ausschreibungen von Programmen und Initiativen zeigen, die sich nicht an einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler richten, sondern die gesamte Hochschule als Kandidatin oder Bewerberin ansprechen.

Wettbewerb findet aber auch innerhalb der Hochschule statt. Hier wird um Drittmittel, Studierendenzahlen, die Anzahl der Publikationen, Leistungszulagen etc. konkurriert. Diese beiden Modelle unterscheiden sich erheblich und lassen sich anhand der Steuerungsinstrumente, die im folgenden Unterkapitel vorgestellt werden, dezidiert betrachten. Zunächst erfolgt jedoch eine Einordnung des Begriffs *Handlungskoordination*, der sich aus Elementen der *Educational Governance* und den *Governance-Mechanismen* zur Analyse der Einflüsse durch das New Public Management zusammensetzt.

3.3 Handlungskoordination

Das *Mehrebenensystem* (Bildungspolitik, Wirtschaft, Verwaltung, Organisation, Lehrpraxis) bildet die unterschiedlichsten (Binnen-)Logiken aus, sodass ein streng hierarchisches Top-down-Steuern nicht möglich ist. Hinzu kommt, dass das New Public Management mehr *Partizipation* und *Transparenz* fordert, die ebenfalls auf die Organisation Hochschule einwirken. Somit ist nicht mehr eindeutig unterscheidbar, was Steuerungsobjekt und was Steuerungssubjekt ist, da die in ihrem Handeln so zusammenwirken, dass es aus der Beobachtungsperspektive wirkt, als ob sie ein gemeinsames Ziel verfolgen (Altrichter 2010, 28).

Die Soziologie der Konventionen sieht die Rechtfertigungen „als Basis für die (öffentliche) Handlungskoordination“ (Vogel 2019, 68). Vogel expliziert mit Bezug auf Thévenot, dass unterschiedliche *Handlungsregime* „durch ihre eigene Realität gekennzeichnet sind“ (Vogel 2019, 69) und diese Realitäten „an ein spezifisches ‚Gut‘ [gekoppelt sind], d. h. an ein spezifisches Versprechen, welches im jeweiligen Handlungsregime erreicht werden will (Thévenot 2011, S. 232 f.)“ (Vogel 2019, 69; H. i. O.). Hier steht demnach die Legitimation der Organisation

als spezifisches Gut im Fokus des Handlungsregimes und damit als Ausgangsbasis der Handlungskoordination der Hochschulen.

Vogel argumentiert, dass „zur Erreichung der spezifischen Güter der verschiedenen Regime [...] unterschiedliche Arten des Engagements notwendig sind“ (Vogel 2019, 69–70). Wenn die Organisation Hochschule anstrebt, über die Veränderungen, die sie vollzieht, ihre Legitimität zu sichern beziehungsweise zu erhöhen, nutzt sie andere Handlungsregime und damit andere Koordinationen, als wenn sie – wie ein Wirtschaftsunternehmen – als Zweck Gewinnoptimierungen anstreben würde. Damit ließe sich auch erklären, warum es ein schwieriges Unterfangen ist, Hochschulen in wirtschaftlich orientierten Organisationsmodellen² zu beschreiben. Die Umsetzung der von der *Gesellschaft*, der Wirtschaft und der Politik an die Hochschulen herangetragenen Veränderungsanforderungen führt somit zwangsläufig dazu, die Steuerung innerhalb des *sozialen Systems* zu verändern und den Modus Operandi der Handlungskoordination anzupassen, um die Organisationsziele zu erreichen (Altrichter et al. 2007, 10).

Diese Transformation findet mit und durch die Akteurinnen und Akteure sowie Akteursgruppen in dem System Hochschule statt. Durch die Vielzahl von Akteurinnen und Akteure sowie Stakeholderinnen und Stakeholdern an und im Mehrebenensystem kommt der Handlungskoordination als aktiver Steuerungsprozess eine besondere Bedeutung zu. Hierzu wurden mehrere Modelle – je nachdem, welche Ebene innerhalb des Mehrebenensystems betrachtet wird – entwickelt. So werden aus der neoinstitutioneller Perspektive zum Beispiel die Mechanismen *Hierarchie*, *Markt*, *Gemeinschaft* und *Netzwerke* als klassische Formen gesehen (Schemmann 2020, 395). Eine andere Betrachtungsweise stellt der *Governance-Regler* von Clark (1979; 1983; 1998) dar. Auf diesem Governance-Regler aufbauend entwickelte Schimank den *Governance-Equalizer*, ein „spezifisches Analyseinstrument von mittlerem Abstraktionsgrad“ (Schimank 2007, 231). Dieser Equalizer umfasst fünf Merkmalsdimensionen von Hochschulregimen, die eine Typologie ermöglichen. Diese sind

- *staatliche Regulierung* der Hochschulen, also Konditionalprogrammierung, insbesondere in Haushalts- und Personalangelegenheiten sowie hinsichtlich Studien-, Prüfungs- und Kapazitätsordnungen;
- *Außensteuerung* der Hochschulen durch den Staat oder durch andere Akteur/-innen wie etwa Hochschulräte, an die er Steuerungsbefugnisse delegiert – wobei Steuerung Zweckprogrammierung, etwa nach Art von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, meint;

² Siehe zu Organisationsmodellen für Innovation: Schmalenbachgesellschaft/Ebers 2017

- *akademische Selbstorganisation* der Hochschulen, insbesondere über Fachbereichsräte und Senate;
- *hierarchische Selbststeuerung* der Hochschulen durch Leitungsorgane – neben Rektoraten bzw. Präsidien auch Dekan/-innen;
- *Konkurrenzdruck* in und zwischen Hochschulen, wobei insbesondere um Ressourcen, Reputation, Personal und Studierende konkurriert werden kann (Schimank 2015, 4).

In diesem Modell sind die Dimensionen ebenfalls als einzelne Schieberegler zu verstehen, welche die möglichen Interdependenzen zwischen den Dimensionen nicht mit abgebildet werden, wie Schimank selbst limitierend dazu schreibt (Schimank 2015, 4).

In der Literatur liegen weitere Beschreibungen von Modi der Handlungskoordination vor. Insgesamt sind die Begrifflichkeiten zu diesem Aspekt noch sehr unscharf. So wird der Terminus „basale Formen“ von Kussau und Brüsemeister (2007) mit einer Handlungskoordination, die auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung beruht, beschrieben. Zum einen fallen unter den Begriff der basalen Mechanismen auch relativ dauerhafte, kollektiv geteilte *Handlungsstrukturen* (Wiesenthal 2005, 231–232; Kussau/Brüsemeister 2007, 37–39), zum anderen werden genau diese als *Governance-Typ* (Lütz 2010, 142), als Modi (Blumenthal 2005, 1168) oder als institutionalisierte Formen von Governance (Brüsemeister 2007, 103–104; Benz/Dose 2010, 256) beschrieben. Zusätzlich werden, wie oben bereits angedeutet, unterschiedlichste Dimensionen betrachtet. Da die basalen Formen der *Handlungskoordination* mit den hier angewandten Methoden nicht erfassbar sind, werden die Dimensionen des Governance-Reglers nach Schimank zugrunde gelegt.

Heinze et al. (2011) stellen allerdings fest, dass die Kategorien der Governance-Mechanismen eher abstrakter Natur sind. Sie ordnen den Mechanismen bestimmte Steuerungsinstrumente zu und zeigen auf, wie die Kompetenzen verteilt sind (Heinze et al. 2011, 129).

Dadurch, dass die Kompetenzen den Akteurinnen und Akteuren zugeordnet werden, werden die Strukturen, die Handlungskoordinationen und das System sichtbar, welche die jeweilige Organisation ausprägen. Hierzu haben Heinze et al. (2011) eine Operationalisierung der Mechanismen entwickelt, die für die vorliegende Untersuchung den Bezugsrahmen bildet. Diese Operationalisierung wird zur Fallbeschreibung genutzt, da damit die Strukturen und Prozesse bezüglich des New Public Managements nachvollzogen werden können und somit eine Einordnung in die Modelle (Selbstverwaltung oder Management) vorgenommen werden kann. Folgende Tabelle zeigt die Zuordnung der Instrumente,

Kompetenzen und Akteurinnen und Akteure zu den Mechanismen von Heinze et al. (2011) auf.

Tab. 1: Operationalisierung der Governance-Mechanismen (eigene Darstellung nach Heinze et al. 2011, 130)

<i>Governance-Mechanismus</i>	<i>Operationalisierung</i>
Staatliche Regulierung	Kompetenzen der Ministerialverwaltung
Akademische Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> – Kompetenzen des Senats – Kompetenzen des Konzils – Kompetenzen der Fakultätsräte
Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung von Hochschulräten – Kompetenzen von Hochschulräten – Zusammensetzung von Hochschulräten – Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen – Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschulen
Hierarchisch-administrative Selbststeuerung	<ul style="list-style-type: none"> – Kompetenzen der Dekan/-innen – Professionalisierung der Administration – Hochschulinterne formelgebundene Mittelvergabe – Evaluationsverfahren für Forschung und Lehre
Wettbewerb	<ul style="list-style-type: none"> – Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschulen – Hochschulinterne Ziel- und Leistungsvereinbarungen – Hochschulinterne Mittelvergabe – Leistungsorientierte Vergütung (W-Besoldung) – Evaluationsverfahren für Forschung und Lehre – Studiengebühren – Hochschulrankings

Allerdings merkt Schemmann (2014) dazu folgerichtig an, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann, da die fehlende Offenheit für mögliche andere Mechanismen, die sich in einem deutlich different konstituierten Feld gebildet haben können, ein Nachteil ist (Schemmann 2014, 123). Diese anderen Mechanismen gilt es in der Betrachtung der Fälle mitzudenken.

Heinze et al. weisen selbst darauf hin, dass „sich die einzelnen neuen Steuerungsinstrumente auch mehreren Governance-Mechanismen gleichzeitig zuord-

nen lassen“ (Heinze et al. 2011, 129), da sie auch aus den unterschiedlichen Perspektiven betrachtet Bedeutung haben. So kann zum Beispiel eine *Ziel- und Leistungsvereinbarung* Aussagen zu der wettbewerblichen Ausrichtung beinhalten und eben dadurch, dass der Wettbewerb ein von außen an die Hochschule herangetragenes, definiertes Ziel in der Vereinbarung ist, auch dem Mechanismus der *zielbezogenen Außensteuerung* durch externe Stakeholder zugeordnet werden. Limitierend ist hinzuzufügen, dass zum Zeitpunkt dieser Untersuchung Punkte der Operationalisierung obsolet geworden waren. So ist die Einführung von *Hochschulräten* in allen Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben und vollzogen worden und *Studiengebühren* stellen eher die Ausnahme als die Regel dar, wenn man an das Erststudium denkt. Dennoch lohnt es sich, die Mechanismen und deren Operationalisierung genauer zu betrachten. Daher sollen sie im Folgenden kurz umrissen werden.

3.3.1 Governance-Mechanismus: Staatliche Regulierung

Der Anforderung nach mehr Effektivität und Effizienz wird innerhalb der Reformen mit Dezentralität begegnet. Durch den direkten Bezug zu den Herausforderungen und Informationen, verbunden mit der Eigenverantwortung der Akteurinnen und Akteure vor Ort, sollen bessere Entscheidungen getroffen werden als von durch zentrale Einheiten, die vom Sachverhalt weiter entfernt sind. Damit werden finanzielle und organisatorische Freiheiten an die Hochschulen übertragen. Allerdings hat der Staat ein berechtigtes Interesse daran, steuernd, wenn auch nicht regulativ und in detaillierter Tiefe einzugreifen. Ziegele hat 2002 das neue Steuerungsverständnis zusammengefasst:

- *Outputorientierte Steuerung*: Das Handeln der Hochschulen wird hinsichtlich der Zielerreichung bewertet. Damit können Budgets plausibel gerechtfertigt werden.
- *Ordnungspolitische Steuerung*: Über finanzielle Rahmenbedingungen werden keine Ergebnisse vorgeschrieben, sondern es werden Anreize und Konsequenzen (Sanktionen) geschaffen, um die autonomen Entscheidungen der Hochschulen zu beeinflussen.
- *Ex-post-Steuerung*: Staatliche Ziele werden wahrgenommen und erfüllt, da die Akteurinnen und Akteure wissen, dass die individuellen Ergebnisse an den Zielvorgaben gemessen werden.
- *Finanzautonomie* führt zur kaufmännischen Buchführung. Wurde im kamealistischen System die Ausgabenseite betrachtet, so werden nun die Einnahmen der Hochschule (Mittelzuweisung) als Kriterium eingesetzt.

- *Lehre und Forschung*: Sie orientieren sich nun nicht mehr an dem Angebot der Lehrenden, sondern an der Nachfrage. (Ziegele 2002, 108–109)

Dadurch ergibt sich ein deutlich verschlankter gesetzlicher Rahmen auf der einen Seite, aber gleichzeitig auf der anderen Seite die Notwendigkeit der *Rechenschaftslegung* und *Qualitätssicherung*. Daraus resultieren *Globalhaushalte*, *formelgebundene Mittelvergabe* und *Ziel- und Leistungsvereinbarungen*. Damit legt das jeweilige Bundesland zu großen Teilen die Verantwortung dafür, ob die Wirtschaftsführung für die Hochschulen ein finanzielles Minus, ein Nullsummenspiel oder ein Plus bedeutet, in die Hand der Hochschulen. Ein finanzielles Plus bedeutet für die Hochschulen einen Zuwachs an Ressourcen, ein Minus geht mit Einsparungen einher und das Nullsummenspiel bedeutet, dass die Gesamtsumme der erhaltenen Mittel zwar gleich bleibt, aber die Mittel intern auf andere Stellen verteilt werden.

Weiterhin beeinflusst das Ausmaß an Kompetenzen, welches den Hochschulen zugemessen wird, die Leistung der Hochschulen. Heinze et al. ordnen diesem Mechanismus vor allem die finanziellen, personellen und sachlichen Kompetenzen der Ministerien zu. Das Ausmaß der Handlungsspielräume der Hochschulen, die ihnen von den Ministerien zugebilligt werden, unterscheidet sich zum Beispiel durch die Größe des Anteils des Globalbudgets oder durch die „grundsätzlichen und bindenden Entscheidungen [...] in dem Struktur- und Entwicklungsplan [...] und im Hinblick auf Organisationsstrukturentscheidungen“ (Heinze et al. 2011, 138–139). Sie kommen zu folgendem Schluss: „Insgesamt ist die Bedeutung dieses staatlichen Regelungsmechanismus immer noch enorm“ (Heinze et al. 2011, 139).

Für die *Studierendenorientierung* bedeutet dieser Mechanismus vor allem Folgendes: „[J]e geringer die staatliche Regulierung ist, umso mehr Gestaltungsmöglichkeiten [bleiben] der Hochschule“ (Casel et al. 2013, 87). In einer stark managementorientierten Form zieht sich die staatliche Regulierung auf die Punkte zurück, welche die Rechtssicherheit von Studium und Lehre betreffen. In einer stärkeren Detailsteuerung, die dem Selbstverwaltungsmodell zugeordnet wird, werden über die Rechtssicherheit hinaus Ziele per Regulativ vorgegeben. Diese Detailsteuerung kann nicht automatisch negativ oder positiv für die Studierendenorientierung gewertet werden; dies hängt von den jeweils definierten Zielen ab.

Grundsätzlich ist es jedoch für die Studierendenorientierung als sinnvoll anzusehen, dass durch geringere Detailsteuerung und die daraus resultierenden Autonomie der Hochschulen die Flexibilität der Hochschulen steigt und so die Möglichkeit zur Gestaltung von hochschulindividueller Studierendenorientierung gegeben wird.

Die staatliche Regulierung wird ergänzt durch weitere zielgerichtete Stakeholder, die in die Hochschule hineinwirken. Diese werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.3.2 Governance-Mechanismus: Zielbezogene Außensteuerung externer Stakeholder

Vor allem durch die Einführung von *Hochschulräten* sollte der Einfluss seitens der Gesellschaft auf die Hochschulen verstärkt werden. Zusätzlich wird vereinzelt auf ein Hochschulkuratorium beziehungsweise beratend tätiges Gremium gesetzt, welches ebenfalls der Verbindung mit gesellschaftlichen Kräften dient.

Zu der Analyse, wie und in welchem Ausmaß dieser Mechanismus ausgeprägt ist, müssen die Zusammensetzung und die Kompetenzen der *externen Stakeholder* betrachtet werden, da eine wissenschafts- oder politikt nahe Besetzung für das Ziel dieses Mechanismus kontraproduktiv wäre (vertiefend dazu: Hüther 2010). Durch die Einführung der Hochschulräte hat sich „die Machtarchitektur in der Hochschule geändert“ (Busse 2020, 355). Busse führt weiter aus, dass die Hochschulleitung dem Staat gegenüber zum „machtpolitischen Gegenüber“ (Busse 2020, 355) wird. Damit wird sie auch zum hochschulinternen Objekt von Erwartungen sowie zur Verantwortlichen im Versagensfall.

Busse sieht jedoch auch, dass ein Gegenpol dazu in den Fakultäten bleibt, „weil sie über die professionelle Fachexpertise, das eigentliche Kapital der Organisation Hochschule, verfügen“. Dies deckt sich mit dem *Check-and-balance-Ansatz* (Knopp 2009). Dieser Ansatz wird auch in der Betrachtung der Aufgaben/Kompetenzen der Hochschulräte und der Kuratorien deutlich. Zunächst stellen Hochschulräte auch eine entscheidende Verbindung zur Umwelt der Hochschulen dar, auch wenn sie rechtlich ein Element der Hochschule sind. Sie sind damit befasst,

- aus ihrer externen Perspektive die Hochschule strategisch zu beraten,
- Aufsichtsaufgaben wahrzunehmen und
- die Hochschulleitung zu wählen und zu kontrollieren (Wissenschaftsrat 2018, 80).

Die Zusammensetzung der Hochschulräte differiert stark zwischen den einzelnen Bundesländern. Die Ursache könnte daran liegen, dass unterschiedliche Schwerpunkte für die Arbeit der Hochschulräte gesehen werden. Wird der Hochschulrat vorrangig als wissenschaftlicher Beirat gesehen, so werden sich dort vor allem Vertreterinnen und Vertreter aus anderen wissenschaftlichen Einrichtungen eingesetzt werden. Steht die Vernetzung mit der Umwelt im Vorder-

grund, so werden die Mitglieder mehrheitlich aus anderen, unterschiedlichen Umfeldern stammen. Innerhalb des Hochschulrates können beratende und kontrollierende Funktion zu Kollisionen führen: Immer dann, wenn der Hochschulrat die Hochschule in derselben Sache berät, die er auch kontrolliert, können Empfehlungen als Vorgaben empfunden werden (Wissenschaftsrat 2018, 81).

Die zweite Stellschraube zur zielbezogenen Außensteuerung der Hochschulen ist die staatliche Finanzierung. Die Vergabe der *Globalhaushalte* hat die Verbindung von Zielen und/oder die Formalisierung der zur Vergabe bereitgestellten Mittel erforderlich gemacht. Ziegele beschreibt Mehrkomponentenmodelle der zielorientierten Finanzierung:

- *Formel-Bemessungsmodelle mit ergänzenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen*: Der Globalhaushalt setzt sich aus Grundzuweisung und Ziel- und Leistungsvereinbarungen zusammen. Die Grundzuweisung wird mit bedarfsorientierten Formeln berechnet und mit leistungsorientierten Parametern ergänzt. Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden entweder über Indikatoren der Formeln getroffen oder, wenn sie Innovationen und/oder strukturelle Veränderungen anstoßen sollen, aus einem zentralen Pool vergeben.
- *Mehrkomponentenmodelle mit historischen Teilen*: Ein Teil des klassisch vergebenen Budgets wird fortgeschrieben, ein Teil wird mit neuen Anreiz- und Wettbewerbsstrukturen neu begründet. Dazu zählen aufgaben- und leistungsbezogene Formeln und Ziel- und Leistungsvereinbarungen.
- *Ziel- und Leistungsvereinbarungsmodelle mit ergänzender Formel*: In diesem Modell wird die Grundzuweisung mit einer Ziel- und Leistungsvereinbarung verbunden. Sie macht, verglichen mit der Formelfinanzierung, den größten Teil der Mittel aus. Diese Formeln werden zudem in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen festgeschrieben.
- *Ziel- und Leistungsvereinbarungsmodelle mit Fortschreibung*: Grundzuweisung und Ziel- und Leistungsvereinbarungen stellen auch hier Leistung und Gegenleistung dar. Der Globalhaushalt wird fortgeschrieben. Damit ist das Volumen der bereitgestellten Mittel nicht direkt aus den Ziel- und Leistungsvereinbarungen nachvollziehbar. Eine Anpassung der Haushalte (zum Beispiel, wenn Ziele verfehlt werden) findet erst nach Ablauf der Ziel- und Leistungsvereinbarung statt. Eine Formelfinanzierung erfolgt in diesem Modell nicht. (Ziegele 2002, 115–116)

Aufgrund des föderalistischen Aufbaus und der unterschiedlichen Tempi der Umsetzung existieren auch noch im Erhebungsjahr alle unterschiedlichen Modelle, sodass ein direkter Vergleich zusätzlich erschwert wird. Gemein ist allen Modellen, dass das Instrument der *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* genutzt

wird. Sie dienen dem Ministerium zur Legitimierung der Grundleistung, zur *Innovationsförderung* und/oder zur *Profilbildung*.

Ein weiterer Unterschied hinsichtlich der Finanzierung bildet die Rechenchaftslegung, die im Zuge der Einführung der Globalhaushalte erforderlich wurde. Ziegele spricht in diesem Zusammenhang von „fiktiven Haushaltsplänen“ (Ziegele 2002, 118), in denen die Kameralistik als „formale Hülle“ (Ziegele 2002, 118) weitergeführt wird und kein Zusammenhang zwischen der realen Verausgabung und dem Titel mehr besteht. Weiterhin beschreibt er folgende Varianten:

- *Jahresabschluss nach dem Handelsgesetzbuch*: Der Jahresabschluss enthält einen Wirtschafts- und Lagebericht, wobei in dem Bericht Gestaltungsmöglichkeiten für die Hochschulen vorhanden sind.
- *Anlagen zum Haushaltsplan*: Die Haushaltspläne sind auf wenige Titel reduziert, dafür werden den Titeln Anlagen (komprimierte Wirtschaftspläne, qualitative und quantitative Leistungsbeschreibungen der Hochschulen) angefügt.
- *Umfassender Ansatz auf der Basis des Steuerungsmodells*: Das Berichtswesen wird aus den Steuerungsinstrumenten geschaffen. (Ziegele 2002, 118)

Die Modelle sind auch 2020 noch gültig und in manchen Ministerien finden Umstellungen nur sehr zögerlich statt, sodass für den Zeitraum nach der Erhebung (2018) bis heute die Entwicklung neuer Modelle mit nur sehr geringer Ausprägung zu beobachten ist. Damit steuern diese *Ministerien* beziehungsweise die *Landtage* stark mit, ob und in welchem Ausmaß eine Hochschule in der Lage ist, managementorientiert zu agieren. In dem Moment, in dem mit kameralistisch gearteten Modellen gearbeitet wird, ist eine detaillierte, unflexible Steuerung festzustellen, da immer noch inputorientiert agiert wird. Die Ausprägung der Finanzierung und die Gestaltung der Kompetenzen und die Besetzung des Hochschulrates zeigen damit an, ob sich die Hochschule eher noch im Selbstverwaltungsmodell befindet oder ob eine Hinwendung zum Managementmodell, wie es das New Public Management fordert, stattfindet.

Ein weiteres Ziel dieser Reform ist es, das Management innerhalb der Hochschulen zu stärken. Damit geht eine Abkehr vom *Kollegialitätsprinzip* einher, die damit begründet wird, dass gegensätzliche Interessen zwischen den Statusgruppen zu einem „Mangel an Entscheidungseffizienz [führen und] Entscheidungen damit lediglich den Status [q]uo zementieren“ (Bogumil et al. 2013, 27). Die Autoren führen weiterhin aus, dass dies vermutlich nicht den Hauptgrund für diese Abkehr darstellt, sondern durch die gesetzlich zugesicherte Mehrheit der Professorinnen und Professoren in den Gremien Konsensentscheidungen angestrebt werden und

aufgrund dieser Konsensorientierung wird jeder einzelne Professor zu einem Vetospieler, der Entscheidungen in der Professorenschaft und somit der Kollegialorgane insgesamt blockieren kann (Bogumil et al. 2013, 27).

Für die *Studierendenorientierung* bedeutet die *zielbezogene Außensteuerung* Folgendes: Je vielfältiger und ausgeprägter der Außeneinfluss in die Hochschule hinein gestaltet ist, desto stärker werden auch die vielfältigen Bedürfnisse Berücksichtigung finden. Da die zielbezogene Außensteuerung durch die Hochschulräte von eher untergeordneter Bedeutung ist (Bogumil et al. 2013, 47), bleiben hier Potentiale ungenutzt. Hochschulintern ist der *Senat*, der als Pendant auf der dezentralen Ebene die Fakultätsräte hat, das Gremium zur akademischen Selbststeuerung, der als Pendant auf der dezentralen Ebene die Fakultätsräte hat. Dieser Sachverhalt wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

3.3.3 Governance-Mechanismus: Akademische Selbstorganisation

In der *akademischen Selbstorganisation* werden vor allem die Kollegialorgane der Hochschule und ihr Einfluss auf die *Hochschulsteuerung* in den Blick genommen, da akademische Angelegenheiten, der Betroffenenpartizipation folgend, von Mitgliedern der Hochschulen selbst geregelt werden (Gläser/Lange 2007; Hendler 2007; Schimank 2005). Traditionell lässt sich dieses Selbstverständnis der Professorinnen und Professoren auf das Humboldt'sche Bildungsideal zurückführen. Dieses Selbstverständnis fordert das Recht ein, dass Universitäten ihre inneren und akademischen Angelegenheiten selbst regeln dürfen (Humboldt 2019, 230–231). Humboldt bezog sich vor allem darauf, dass sich keine Kirche und auch keine staatliche Einheit in das Wesen der Universität (Zensur von Publikationen, Entscheidungen, wer an die Universität gerufen wird ...) einmischen soll; Er zielte damit auf die Freiheit der Wissenschaft von religiösen und politischen Einflüssen. Dieser Anspruch ist bis heute erhalten geblieben, auch wenn im Laufe der Zeit nicht mehr nur Professorinnen und Professoren (Ordinarien) entscheiden dürfen, sondern weitere Statusgruppen an den Entscheidungen beteiligt werden. Seit der Einführung der Gruppenuniversität in den 1970er-Jahren nehmen an diesen Selbstorganisationsgremien die Statusgruppen Professorinnen und Professoren, Studierende, wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal teil (Brinckmann 1998; Geis 2004).

Bezüglich der *Studierendenorientierung* und damit der *Studierendenpartizipation* ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass es bei der Einführung der Gruppenuniversität auch eine Gleichverteilung zwischen Professorinnen und Professoren, Studierenden und Mitarbeitenden überlegt wurde. Jedoch besagt ein Urteil

des Bundesverfassungsgerichts (29.05.1973), dass die Professorinnen und Professoren bei Entscheidungen, welche akademische Angelegenheiten und/oder die Lehre betreffen, über mindestens 50 Prozent der Stimmen verfügen müssen. Dies wurde 1976 in das *Hochschulrahmengesetz* übernommen und ist auch zum Zeitpunkt der Niederschrift der vorliegenden Arbeit gültig. Darüber hinaus wird auch die *akademische Selbstorganisation* durch das Grundgesetz Artikel 5, Abs. III (Wissenschaftsfreiheit) geschützt, wie das Bundesverfassungsgericht 2014 in seinen Leitsätzen bekräftigte (BVerfG 2014).

2004 wurden ebenfalls vom Bundesverfassungsgericht der Abbau von Selbstverwaltungsrechten und die Kopplung der staatlichen Mittel an Drittmittelwerbung gebilligt (BVerfG 2004), da die Grundrechte nicht durch den organisatorischen Umbau und/oder die veränderte Mittelvergabe gefährdet sind.

Im Rahmen des *Managementmodells* sinkt demnach die Bedeutung der akademischen Selbstorganisation, da Entscheidungsbefugnisse bezüglich finanzieller und struktureller Fragen an die *Leistungsstrukturen* (Hochschulleitungen und Dekanate) und ein Teil der im *Selbstverwaltungsmodell* ursprünglich beim Senat und beim Ministerium verankerte Kompetenzen an die Hochschulräte gefallen sind. Hier gilt es zwischen Formalstruktur und Aktivitätsstruktur zu unterscheiden: Es ist davon auszugehen, dass das Einverständnis der Kollegialorgane weiterhin eine Bedingung der Entscheidungsfindung für die Mitglieder von Leitungsorganen beziehungsweise für die Mitglieder der Hochschulräte ist (Braun 2001, 256). Die Kompetenzen der *Kollegialorgane* werden vom Wissenschaftsrat (2018) beschrieben und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Für den Senat, als verfassungsgebendes Organ, sieht dieser folgende Kompetenzen:

- Beschluss der
 - Grundordnung und der
 - Rahmenordnungen in Sachen Berufung und akademischer Qualifikationen,
- Beteiligung an
 - Struktur- und Entwicklungsplanung und den
 - Haushalts- und Gleichstellungsplänen,
- Erarbeitung von fachübergreifenden Standards für Forschung und Lehre und
- Entscheidung über die Einrichtung von Studiengängen und neuen Teileinheiten der Hochschulen (Wissenschaftsrat 2018, 75–79).

Die Kompetenzen erstrecken sich je nach Bundesland von dem Recht zur Stellungnahme bis zu Genehmigungen oder einem Initiativrecht, welches die „selbstständige Erarbeitung und Verabschiedung von Plänen“ (Wissenschaftsrat 2018, 75) ermöglicht. Als weitere Kompetenzen des Senats sind die Beteiligungen an

Wahlen der Hochschulleitung und deren Kontrolle dieser zu sehen. „Je mehr Befugnisse und somit Macht der Hochschulleitung zugewiesen werden, desto mehr Kontrollrechte bis hin zum Abwahlrecht“ (Wissenschaftsrat 2018, 75) liegen beim *Senat*. Die Varianz, die durch die individuelle Gesetzgebung der Länder gegeben ist, erschwert es hier, allgemeingültige Aussagen zu treffen.

Für die *Fakultätsräte* sieht der Wissenschaftsrat folgende Kompetenzen:

- Wahl des Dekanats,
- Entscheidung/Beratung über
 - die Verwendung der zugewiesenen Mittel,
 - die Einrichtung und Schließung von Studiengängen,
 - die Studien- und Prüfungsordnung,
 - die Erteilung der akademischen Grade und
 - die Zustimmung zur Kandidatenliste bei Berufungsverfahren. (Wissenschaftsrat 2018, 78)

Die Kompetenzen des Senats werden durch die Orientierung am Managementmodell geschwächt und die Kompetenzen der dezentralen Ebene im Zuge der Reform gestärkt. Das Kollegialorgan Fakultätsrat wird zum kleinen Abbild des Senats und beide wirken von innen auf die Steuerung der Hochschule ein. Zusätzlich erfahren Hochschulen auch Steuerung von außen, die der folgende Mechanismus betrachtet.

Aus der Perspektive der *Studierendenorientierung* ist dieser Mechanismus wie folgt einzuordnen: Grundsätzlich ist es zu hinterfragen, ob die Studierenden stärker in die Selbstorganisation einzubinden sind, denn nimmt man die Heterogenität der Gruppe der Studierenden in den Blick, so wird es wichtig, Studierende in die Prozesse einzubinden, um die durchaus divergierenden Ziele der Studierenden zu berücksichtigen (Ehlers 2018, 86). Will man diese Selbststeuerungsprozesse konsequent stärken und die Partizipation der Studierenden an der Organisation Hochschule steigern, so gilt es diese Gruppe stärker als bisher (durch Umfragen und Gremien) in die Selbstorganisation, insbesondere in die Gestaltung der Lehre, einzubinden.

Auch hier ist es weniger eine Frage der Art der Selbstorganisation. Es ist denkbar, dass auch stark kollegial geprägte Hochschulen sehr stark studierendenorientiert agieren; genauso wie es denkbar ist, dass Hochschulen, welche die Leitungsstrukturen gestärkt haben, sehr geringe Studierendenorientierung ausweisen. Hier liegt ein geringer Zusammenhang zwischen Managementmodell und Studierendenorientierung vor.

Die Verteilung der Kompetenzen innerhalb der Hochschule beleuchtet der folgende Mechanismus: die *hierarchisch-administrative Selbststeuerung*.

3.3.4 Governance-Mechanismus: Hierarchisch-administrative Selbststeuerung

Traditionell sind Hochschulen nichthierarchische Organisationen und „die Professionellen [haben] aufgrund von Informationsasymmetrien und besonderen Autonomierechten gegenüber der Organisationsspitze eine starke Machtposition inne“ (Bogumil et al. 2013, 49–50). Die Entscheidungskompetenzen liegen im Senat und in den dezentralen Kollegialorganen wie den Fakultätsräten. Die Organisation Hochschule wird in diesem Zusammenhang als administrative Unterstützung begriffen und Leitungspersonen werden als *Pari inter Pares* betrachtet. Ihnen kommt keine besondere Stellung in der Entscheidungsfindung in den Gremien zu (Bogumil et al. 2013, 50).

Durch die Stärkung der monokratischen Leitungsorgane sollen

- Entscheidungen besser zuordenbar sein,
- die Position des Leitungsorgans gegenüber einzelnen Professor/-innen gestärkt werden,
- die Entscheidungsbildung effektiver und effizienter verlaufen und
- die Möglichkeiten zur Profilbildung verbessert werden. (Bogumil et al. 2013, 51)

Die Kompetenzen der Leitungsorgane sollen dergestalt sein, „dass Entscheidungen auch ohne Zustimmung der Kollegialorgane durchgesetzt werden können“ (Bogumil et al. 2013, 51). Dies ist eine zentrale Forderung der Hinwendung zum Managementmodell und die Kompetenzen der Leitungsorgane (Hochschulleitungen sowie Dekaninnen und Dekane) lassen sich wie folgt umreißen: Die Hochschulleitung ist das Handlungsorgan auf der zentralen Ebene und vertritt die Hochschule nach außen. Je nach Ausgestaltung des LHGs können

- der Struktur- und Entwicklungsplan,
- der Abschluss von Hochschulverträgen und Vereinbarungen,
- die Abwicklung von Haushalts- und Wirtschaftsplänen,
- die Verteilung von Mitteln und Stellen auf die Fakultäten,
- die Realisierung und Nutzung des Qualitätsmanagementsystems,
- Entscheidungen hinsichtlich der Vergütung und Berufung der Professorinnen und Professoren und
- die Auffangkompetenz

in den Kompetenzbereich der Hochschulleitung fallen (Wissenschaftsrat 2018, 65–66). Für die Dekaninnen und Dekane gestalten sich, folgt man dem Wissenschaftsrat (2018), die Kompetenzen je nach LHG wie folgt:

- Kontrolle und Aufsicht über Fakultäten und dezentrale Einheiten,
- strategische Aufgaben,

- Budgetrecht für die Fakultäten,
- Vorsitz im Fakultätsrat,
- Auffangkompetenz für die Fakultät,
- Dienstvorgesetzte des Verwaltungspersonals der Fakultät,
- Umsetzung der Beschlüsse des Fakultätsrats,
- Weisungsbefugnis gegenüber den Professorinnen und Professoren, sofern sie der Sicherstellung des Lehrangebots dient. (Wissenschaftsrat 2018, 65–66)

Hierfür erhalten die *Leitungsorgane* Instrumente, die helfen, die operativen Elemente auf übergeordnete Organisationsziele auszurichten (Bogumil et al. 2013, 51). Zu diesen Instrumenten zählen die internen *Ziel- und Leistungsvereinbarungen*, die *W-Besoldung*, *Evaluationen* und die *formelgebundene Mittelvergabe*. Da sich die Leitungsorgane im Rahmen dieser Reformen auf managementorientierte Aufgaben konzentrieren sollen, muss der administrative Unterbau ebenfalls bezüglich der Managementkompetenzen, wie betriebswirtschaftlicher Kompetenzen oder der Kompetenzen im Wissensmanagement, professionalisiert werden (Bogumil et al. 2013, 51). Die Hochschulrektorenkonferenz untermauert die Forderung nach *Professionalisierung* dahingehend, dass die Organisation auch strukturell in der Lage sein muss, das Spannungsfeld aus dem dualistischem Charakter der Hochschulen konstruktiv aufzulösen, und dass neue Kompetenzen für das strategische Handeln erforderlich sind, „die auf Steuerung und Leitung statt auf Aggregation von Einzelinteressen ausgerichtet sind“ (HRK 2004, 2).

DiMaggio und Powell führen die Professionalisierung als Teil und Ursache des „normativen Isomorphismus“ (DiMaggio/Powell 2009, 153; 157) zurück. Sie verstehen unter Professionalisierung

die kollektiven Bemühungen einer Berufsgruppe, die Bedingungen und Methoden ihrer Tätigkeit zu definieren, die ‚Produktion von Produkten‘ (Larson 1977: 49–52) zu kontrollieren sowie eine kognitive Grundlage und Legitimation ihrer beruflichen Autonomie zu etablieren (DiMaggio/Powell 2009, 157–158, H. i. O.),

und beschreiben damit den geleiteten Organisationswandel, der auch bedeutet, die Komplexität zwischen organisatorischen Subsystemen und Stellen zu verringern und gleichzeitig den Grad an Strukturkomplexität innerhalb dieser Einheiten zu erhöhen.

Es wird versucht, dem mit ‚Arbeitsstrukturierung‘ (Ulich 1992) zu begegnen, die Arbeitsinhalte (horizontale Dimension) und die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Mitarbeitenden (vertikale Dimension) systematisch zu vergrößern und insgesamt zu einem höheren Qualifikationsniveau und einem hö-

heren Professionalisierungsgrad der Gesamtorganisation zu führen. Betrachtet man diese Überlegungen aus machtsociologischer Perspektive, so ist zu berücksichtigen, dass individuelle Ziele der Akteursgruppen mit den Unternehmenszielen kollidieren können, aber nicht zwangsläufig müssen. Einen wichtigen Aspekt in der Organisationsentwicklung stellt somit die Personalauswahl dar, denn wie DiMaggio und Powell (2009) feststellen, verläuft die „Professionalisierung des Managements in der Regel parallel zur Strukturierung eines organisationalen Feldes“ (DiMaggio/Powell 2009, 159). Sie legen dar, dass der Informationsfluss zwischen den Mitarbeitenden dazu beiträgt, Hierarchien, Status und „das Verhältnis von Zentrum und Peripherie“ (DiMaggio/Powell 2009, 159) zu bilden. Somit dient die Professionalisierung auch zur Bildung von *Leistungsstrukturen*.

Die *Professionalisierung* der Administration wird unterschiedlich beschrieben. So versteht die Hochschulrektorenkonferenz unter Professionalisierung der Leitungsstrukturen Folgendes: „längere Amtszeiten, in größeren Hochschulen ggf. vollberufliche Tätigkeit, ressortspezifische Leitungsqualifikation als Voraussetzung für Wahlvorschlag“ (Hochschulrektorenkonferenz 1997, o. S.). Damit klingt an, dass auch die Administration verstärkt auf steuernde Aufgaben ausgerichtet werden muss, um die Leitungsorgane effektiv zu unterstützen. Hinsichtlich der akademischen Selbstverwaltung führt Nullmeier aus, dass sich abhängig von dem Ausmaß des „bisherigen Status als ‚Honoratiorenverwaltung‘ (Max Weber) und der Annäherung an das Professionalisierungsmodell der Soziologie“ (Nullmeier 2001, 364) fünf Richtungen unterscheiden lassen. Zu diesen Ansätzen zählt er

- den Qualifizierungsansatz (Qualifizierungsmaßnahmen des Personals),
- den Spezialisierungsansatz (Entlastung von Führungskräften durch Ressortbildung),
- die Steigerung der Attraktivität der Leitungspositionen (längere Amtszeiten und erweiterte Entscheidungskompetenzen),
- den Managerialismus-Ansatz (externe Besetzung der Leitungspositionen) und
- den Ansatz der Vollprofessionalisierung (akademische Ausbildung zum Hochschulleitenden; von Assistenzfunktionen bis zur Leitungsspitze) (Nullmeier 2001, 364–366).

Nullmeier sieht bei dem Ansatz der Vollprofessionalisierung die Nichtakzeptanz von Hochschulleitenden, die nicht der Gruppe der Professorinnen und Professoren angehören. Daher wird hier als Ausweg gesehen, „Fachprofessoren akademisch weiter[zug]qualifizier[en] oder professorale Karrierewege in einer neuen akademischen ‚Subdisziplin‘ Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ (Klei-

mann 2011, 208, H. i. O.) zu schaffen. Kleimann stellt fest, dass „der semantische Gehalt des Begriffs Professionalisierung je nach Kontext anders ausfällt“ (Kleimann 2011, 210). Ein Teil dieser Ansätze lässt sich für die Leitungsstrukturen in der Literatur und in der Empirie feststellen – zur Professionalisierung des administrativ tätigen Unterbaus (Qualifizierungsansatz) lässt sich sowohl in der Empirie wie auch in der Literatur nur ein Desiderat feststellen. Damit erfolgt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine Fokussierung auf die *Professionalisierung* der Hochschulleitungen, und mit Hinblick auf die kompetenzorientierte Lehre, auf die Qualifizierung der Lehrenden. Da für die Administration (die in der Verwaltung tätigen Mitarbeitenden) nur eine Leerstelle diagnostiziert werden konnte, muss diese weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Die Faktoren für die Professionalisierung lassen sich nach Kleimann wie folgt fassen:

- Hauptamtlichkeit,
- die Dauer der Amtszeit neben der Möglichkeit deren Verlängerung dieser,
- die Ausschließlichkeit der Tätigkeit,
- das Vorhandensein von Maßnahmen zur Leistungsüberprüfung,
- die Aufteilung von Ressortverantwortlichkeiten,
- das Vorhandensein von Beraterstäben und
- die Einbindung von dezentralen Fachbereichsleitungen und die Erweiterung deren Entscheidungsbefugnissen (Kleimann 2011, 206–219).

Auch er verweist darauf, dass in der Literatur der Begriff „Professionalisierung der Hochschulleitung höchst uneinheitlich bestimmt, wenn auch fast einhellig begrüßt wird“ (Kleimann 2011, 210), sodass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf die oben genannten Faktoren Bezug genommen wird. Mit diesen Maßnahmen soll die Entscheidungsfähigkeit der Hochschulen ermöglicht und beschleunigt werden. Es wurde kurz umrissen, dass es nicht ausreicht, die Kompetenz zuzuweisen, sondern auch Unterstützungsstrukturen ausgebildet werden müssen, die die Freiräume für die Entscheidungsbildung ermöglichen.

Natürlich nehmen hier auch die Wahrnehmung und Motivation der Hochschulleitenden Einfluss auf die Ausprägung. Flink und Simon (2015) untersuchten die Profilbildung an deutschen Universitäten und damit zusammenhängend die intrinsische Motivation der Hochschulleitungen und kamen zu dem Schluss, dass

die besonderen Herausforderungen [...] darin liegen, dass die Mitglieder der Universität nur sehr begrenzt ‚gesteuert‘ werden können, darüber hinaus entstehen Rollenkonflikte der Hochschulleitungen als Promotoren und Organisatoren des institutionellen Wandels (Flink/Simon 2015, 29, H.i.O.).

Flink und Simon (2015) zeigen damit auf, dass die Mehrheit der Professorinnen und Professoren nach wie vor am Prinzip der *Pari inter Pares* festhält in dem auch der/die Hochschulleitende beziehungsweise die Hochschulleitungen keine alleinige Entscheidungsbefugnis innehaben. Hinzu kommt, dass das Gremium der Selbstverwaltung die Kompetenzen nur unwillig abgibt. Im Zuge ihrer Untersuchung entwickelten sie eine Typologie, welche sich auf die intrinsische Motivation der Hochschulleitungen bezieht. Sie arbeiten drei Typen aus, die die intrinsische Motivation und das Rollenverständnis der Hochschulleitungen beschreiben, die für diese Untersuchung herangezogen werden sollen: Typ 1, die Traditionalistin oder der Traditionalist, beschreibt das Verständnis der eigenen Universität traditionell als „klassische Universität“ (Flink/Simon 2015, 40). Dieser Typ versteht unter dem Profil der Hochschule zum einen die sachliche Ebene der Schwerpunktsetzung und zum anderen die der Evaluation, die sich mit der Verbesserung des Renommées der Universität beschäftigt. Jedoch wird hier nicht aus der Perspektive der Organisation und ihrer Leitung gedacht, sondern der Mensch als Teil der Wissenschaftsgemeinde steht als Ausgangspunkt für die Verortung der Universität. Diese Hochschulleitungen sehen als Basis des geforderten Alleinstellungsmerkmals die Lehre und Forschung und beziehen sich hierzu nicht auf übergreifende Themen wie zum Beispiel Internationalität oder Entrepreneurship, sondern fokussieren ihre Aktivitäten auf die Binnenstrukturen der Universität.

Damit vertreten sie die Auffassung, dass die Profilbildung durch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und nicht durch die Hochschulleitung erbracht wird. Dieser Typus sieht Grundlagen-Forschungsergebnisse als das Mittel an, um das Renommée der Universität zu steigern, und steht Transdisziplinarität ablehnend gegenüber. Die Autoren beschreiben, dass für diesen Typ „das Austarieren unterschiedlicher Interessen innerhalb der Universität im Vordergrund steht“ (Flink/Simon 2015, 42) und organisationale Gestaltungsmöglichkeiten nicht genutzt werden. Dies führt dazu, dass die neuen Kompetenzen der Hochschulleitungen nur dazu genutzt werden, „intern ‚durchregieren‘ zu können. Die entscheidenden Organe der Selbstverwaltung, an erster Stelle der Akademische Senat, werden überall miteinbezogen“ (Flink/Simon 2015, 42, H. i. O.). Weiterhin werden von diesem Typus die neuen Steuerungsinstrumente als eher schwierig und problembehaftet angesehen (Flink/Simon 2015, 43). Kooperation – zumindest hinsichtlich der Forschung – ist für diesen Typ jedoch von hoher Bedeutung:

„Fakultätsübergreifende Forschungskoooperation“ ist sowohl nach außen als Instrument der Profilbildung nützlich als auch nach innen, um Akzeptanz und Legitimation etwa für Neuerungen, wie bspw. die Teilnahme an der Exzellenzinitiative, zu schaffen. Die Orien-

tierung an den Standards der Profession ist handlungsleitend, Außenerwartungen an die Organisation werden eher symbolisch bedient, während in der Universität die Autonomie der Wissenschaftler_innen – in erster Linie der Professorenschaft – bewahrt wird (Flink/Simon 2015, 43, H. i. O.).

Als zweiten Typ beschreiben die Autoren die Gestalterin oder den Gestalter (Flink/Simon 2015, 43). Dieser Typ ist motiviert, den Veränderungsprozess in der Universität zu verwirklichen und die Autoren konstatieren für diesen Typ „ein stärkeres Maß an strategischer Beobachtung der organisationsexternen und -internen Prozesse, ohne dass dies bedeuten muss, er/sie würde diese Beobachtungen stets in Initiativen und Programme umsetzen“ (Flink/Simon 2015, 43), und dass dieser Typ, im Gegensatz zum Typus des/der Traditionalist/-in ein unternehmerisches und bildungspolitisches Verständnis von der Profilbildung hat. Die Gestalterin oder der Gestalter versucht „die Universität nach außen dahingehend auszurichten und nach innen organisational ein Stück weit umzubauen“ (Flink/Simon 2015, 44).

Dieser Typus fühlt sich dem New Public Management stärker verbunden – dennoch kommt es auch in diesen Universitäten „nicht zu einer voll entfalteten Ausprägung eines manageriellen Modells universitärer Führung, das durch eine durchgängige, starke zentrale Steuerung universitärer Prozesse gekennzeichnet wäre“ (Flink/Simon 2015, 44; nach Kleimann 2016, 26). Auch für diesen Typus spielt die Akzeptanz seitens der Professorinnen und Professoren eine große Rolle. Für die Gestalterin oder den Gestalter haben hinsichtlich des Renommées der Universität Peer-Review-Verfahren der Publikationen eine hohe Bedeutung und das Rollen- beziehungsweise Selbstverständnis der Hochschulleitenden entspricht dem eines „Hochschulmanagers“ (Flink/Simon 2015, 45).

Als dritten Typus beschreiben sie die Macherin oder den Macher (Flink/Simon 2015, 45). Dieser Typus nimmt die „Entmachtung der Fakultäten [und] [...] des Senats“ (Flink/Simon 2015, 45) in Kauf, um den Wandel voranzutreiben. Die Macherin oder der Macher sieht diesen Wandel als „planbar“ (Flink/Simon 2015, 45) an und Forschung und Lehre werden zwar ebenfalls als „zentrale Elemente der Profilbildung“ angesehen, jedoch wird häufiger auf den gesellschaftlichen Kontext und auf die Bedeutung von Innovation verwiesen. „Die Instrumente des ‚New Public Managements‘ haben im Wortgebrauch der Präsidenten einen selbstverständlichen Platz“ (Flink/Simon 2015, 46). Dieser Typ reagiert stärker auf Außeneinflüsse und „plant die Forschung und Lehre strategisch vor und strukturiert entsprechend eine Organisation“ (Flink/Simon 2015, 46). So sind in dieser Gruppe Hochschulleitende vertreten, die Industrie- und Wirtschaftserfahrungen mitbringen, und es werden Parallelen zur Unternehmensführung gezo-

gen, die über Techniken und Instrumente verfügt, die für Universitäten angepasst und optimiert werden können (Flink/Simon 2015, 47).

Doch auch dieser Typ zeigt Tendenzen, die bestehenden Strukturen zu bewahren: „Das Entscheidende ist, dass Zusatzleistungen eben als Zusatzleistungen verstanden und von den Kernaufgaben abgekoppelt werden“ (Flink/Simon 2015, 47), da als die bedeutendste Aufgabe der Universitäten die Grundlagenforschung gesehen wird. Dieser Typus trägt das New Public Management mit, wenn auch angemerkt wird, dass „sich nach Auffassung der Hochschulleitung erst in einigen Jahren heraus[stellt], ob dies der richtige Weg war“ (Flink/Simon 2015, 47). Dies verdeutlicht, wie vielfältig die Einflussfaktoren für die Ausrichtung der Hochschulen sind und dass Akteurinnen und Akteure mit ihren Strukturen, ihrem eigenen Außeneinfluss, ihren universitätsinterne Bestrebungen und der daraus resultierenden Konstellationen interdependent verwoben sind. Die Governance-Mechanismen dienen dem übergeordneten Ziel, Hochschulen in einer globalisierten Welt, in der Wissen ubiquitär verfügbar ist und Mobilität eine Selbstverständlichkeit darstellt, zum einen eine Existenz zu sichern und zum anderen den Standort nicht zuletzt wirtschaftlich abzusichern. Somit kommt der Benennung des letzten Mechanismus Wettbewerb eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen bildet er, aus der Perspektive der Mittelgeberinnen und Mittelgeber, ein Instrument zur Leistungssteigerung aus, zum anderen ist er aber zugleich Ursache für die Reform: – denn Hochschulen stehen in einem globalen Wettbewerb zueinander.

Für die *Studierendenorientierung* bedeutet die *hierarchisch-administrative Selbststeuerung* und deren Hinwendung zu dem Managementmodell, dass es bei einer Stärkung der Leitungspositionen verstärkt auf die Interessenlage dieser Personalie ankommt und es an Bedeutung gewinnt, Themen in der Hochschulleitung zu platzieren. Positiv an der Hinwendung zum Managementmodell ist zu sehen, dass durch die Professionalisierung auch die Möglichkeit der Beratungen steigt und in den internen Vereinbarungen zwischen zentraler und dezentraler Ebene Studierendenorientierung in die ganze Hochschule hineingetragen werden kann. Insgesamt ist demnach eine Hinwendung zum Managementmodell in diesem Governance-Mechanismus aus der Perspektive der Studierendenorientierung zu begrüßen. Aber es zeigt sich, dass es bei einer Stärkung der Leitungspositionen noch stärker darauf ankommt, dass die Leitungspersonen das Thema Studierendenorientierung mittragen, und es ist zu vermuten, dass eine Leitungsperson des Typs Macherin/Macher dem Thema offener gegenübersteht als ein Typ Traditionalistin/Traditionalist.

3.3.5 Governance-Mechanismus: Wettbewerb

Folgt man Magnus, so steigt der *Wettbewerb* zwischen Hochschulen. „Dies ist in Deutschland ein besonders stark zu beobachtendes Phänomen“ (Magnus 2016, 44). Grundsätzlich lassen sich die Instrumente dieses Mechanismus nach ihrer Stoßrichtung (hochschulintern oder zwischen den Hochschulen) unterscheiden. Durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen, formelgebundene Mittelvergabe und Programme, um die sich die Hochschulen bewerben können, hat der Wettbewerb zwischen den Hochschulen zugenommen. Hochschulintern wird ebenfalls mit ähnlichen Instrumenten ein Wettbewerb erzeugt. Hinzu kommt hier noch das Konkurrieren um Lehrpreise, Sonderprojekte, Drittmittel, Publikationen, leistungsorientierte Vergütungen, Evaluationen etc. Heinze et al. verweisen darauf, dass zu der Beurteilung, ob diese Instrumente wirklich als Leistungsanreize greifen „und somit mehr Wettbewerb initiieren, auch die Ausgestaltung der Instrumente zu beachten“ (Heinze et al. 2011, 134) ist.

Mit Evaluationen und der Leistungszulage in der W-Besoldung wird versucht, „auch auf der Ebene einzelner Professoren [...] Leistungsanreize zu setzen“ (Heinze et al. 2011, 134). Somit kommen die Autoren zu dem Schluss, dass „Wettbewerb sowohl als staatlicher Regelungsmechanismus als auch als Selbstregelungsmechanismus gestärkt worden“ (Heinze et al. 2011, 134) ist. Die wettbewerblich genutzten Instrumente lassen sich nach ihrer Stoßrichtung in hochschulinternen Wettbewerb (interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe, Besoldung, Evaluationen, Preisvergaben) und hochschulexternen Wettbewerb, also zwischen den Hochschulen von regional bis zu international (Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe zwischen Ministerium und Hochschule, Rankings und Ratings, Gebühren und indirekt auch Evaluationen), unterscheiden. Evaluationen wirken in beiden Dimensionen, denn Evaluationsergebnisse werden in einigen Bundesländern von den Ministerien zur Gestaltung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen genutzt. Die Menge an Publikationen zur Thematik der Evaluation ist umfangreich, sodass hier nur kurze und zentrale Aspekte vorgestellt werden können.

3.3.6 Evaluationen

Evaluationen sind spätestens seit den 1980er/1990er Jahren Bestandteil des Qualitätsmanagements von Hochschulen, denn seit Einführung des New Public Managements sind Universitäten dazu verpflichtet, sich selbst zu kontrollieren und eigenständig die staatlichen Vorgaben zu erfüllen, da Hochschulen wie alle öf-

fentlichen Einrichtungen hinsichtlich Kosten und Leistung, Effektivität und Effizienz auf dem Prüfstand stehen. Sie verbrauchen einen Teil des jährlichen staatlichen Budgets und „der Vertrauensverlust in Hochschulen als öffentliche Einrichtungen“ (Hener 2004, 37) war spürbar geworden.

Hinzu kamen insbesondere für die Universitäten „problematische Absolventquoten [sic!], überlange Studienzeiten [und] zu alte Absolventen“ (Voegelin 2004, 35). Die Evaluationen sollten im Rahmen der wirtschaftlichen Bedeutung der Akademikerinnen und Akademiker einerseits und der politisch motivierten Wettbewerbssituation im Wissenschaftsraum Europas andererseits mehr Transparenz „für die Ursachen von mangelhaften Leistungen der Hochschulen in der Lehre und des ‚outputs‘ von Akademikerinnen und Akademikern herstellen“ (Voegelin 2004, 35, H. i. O.). Evaluationen sollen „eine rationale Planungs- und Entscheidungshilfe für die strategische Hochschulentwicklung“ (Gülay 2015, 59) bieten.

Ergänzt wird dieses Mittel der Qualitätsbegutachtung um die *Akkreditierung*. Die Selbstevaluation erfolgt ex post und die Akkreditierung stellt eine externe Ex-ante-Evaluation von Studiengängen (*Programmakkreditierung*) oder des gesamten Qualitätssicherungssystems (*Systemakkreditierung*) dar. Somit ergänzen sich diese beiden Verfahren zu einem Vorgehen, welches den gesamten Prozess betrachtet. Kotthoff und Böttcher stellen die zwei Dimensionen der Evaluation vor. In der ersten Dimension werden die Akteurinnen und Akteure der Evaluation fokussiert und es wird unterschieden zwischen „extern motivierter staatlich kontrollierter Rechenschaftslegung einerseits und der Evaluation aus internen professionellen Motiven andererseits“ (Kotthoff/Böttcher 2010, 301). Die zweite Dimension wird in „‚Evaluation als Kontrolle‘ und ‚Evaluation als Entwicklung‘“ (Kotthoff/Böttcher 2010, 302, H. i. O.) unterschieden. Zielt die Kontrollfunktion darauf ab, Soll-Ist-Vergleiche anzustellen, so zielt die Entwicklungsevaluation darauf ab, greifbare Verbesserungen für die Praxis zu gestalten und Entwicklungsprozesse zu begleiten (Kotthoff/Böttcher 2010, 302).

Folgt man Torka (2011), ist es grundsätzlich schwierig, kausale Mechanismen zwischen wissenschaftlichem Handeln und Evaluationen empirisch zu untersuchen (Torka 2011, 70) und damit Wirkmechanismen aufzuzeigen. Weiterhin verweist er darauf, dass Evaluationen immer als ein Vertrauensverlust in die Steuerungsmechanismen gesehen werden können, der zu einem stärkeren Legitimationsdruck führt, dem mit ebendiesen Evaluationen begegnet werden soll. „Bereits die Existenz von Wissenschaftsevaluationen liefert demnach einen Hinweis auf veränderte Autoritätsbeziehungen innerhalb der Wissenschaft und zwischen Wissenschaft und Politik (Whitley et al. 2010)“ (Torka 2011, 69).

Er verweist auf den Umstand, dass die gestiegene *Autonomie* der Hochschulen mit mehr Monitoring einhergehen muss, wenn die detaillierte regulative

Steuerung reduziert werden soll. Denn auch die Ministerien müssen die Ausgaben für die Hochschulen vor den Landtagen und damit vor der Gesellschaft legitimieren können und hierzu dienen die Ergebnisse der *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* und der *Evaluation*. Dies kann zu der Wahrnehmung der Evaluationen als Kontrolle und damit zu

strategische[n] Reaktionen der Evaluierten [führen]. [...] Das Spektrum reicht von der mechanistischen Umsetzung von Empfehlungen bis hin zu ausgedehnten Probeläufen, in denen eine Selbstinszenierung im Hinblick auf die antizipierten Gutachtererwartungen oder aber mit Bezug auf eigenständig dem disziplinären Wertekanon entnommene Leistungsdimensionen entworfen wird, in Rollenspielen die Begutachtungssituation simuliert wird, das Personal gebrieft, trainiert und gegebenenfalls zum Termin beurlaubt wird und nach Analyse der Stärken und Schwächen ein Plan zur Invisibilisierung der Schwachstellen entworfen wird. Das alles scheint auf den ersten Blick eine sehr ressourcenintensive Inszenierung zu sein, in der – eine gute Regie vorausgesetzt – nur noch erfahrene Evaluatoren, die allerdings ihrerseits immer stärker als Gutachter nachgefragt werden, in der Lage sind, einen Blick hinter die Kulissen oder die Fassaden eines potemkinschen Dorfes zu werfen (Hornbostel 2011, 9).

Mit dieser Abweichung der *Aktivitätsstruktur* von der *Formalstruktur* würden die Ziele des Instrumentes ad absurdum geführt und unterlaufen. Doch jenseits dieser strategischen Reaktionen können Evaluationen grundsätzlich „die Detailsteuerung der Hochschulen durch eine Überwachung ihrer Leistungen ersetzen und den Wettbewerb [...] anregen“ (Gläser/von Stuckrad 2013, 73). Aus der Perspektive der *Organisationsentwicklung* ist die Kontrollfunktion der Evaluation ein wichtiger Bestandteil, denn organisationale Veränderungen folgen einem Phasenschema. Nach der Erkennung eines Problems wird eine Diagnose vorgenommen, deren Daten an die Beteiligten zurückgekoppelt wird. Diese Befunde werden analysiert und die Beteiligten einigen sich auf Veränderungsmaßnahmen (Hanft 2004, 158). Evaluationen dienen damit der hochschulinternen zielgerichteten Steuerung der Qualität von Forschung und Lehre. Gleichzeitig können Evaluationsergebnisse auch zur Beurteilung der Leistungszulagen der W-Professuren herangezogen werden. Damit greift das Instrument Evaluation nicht nur auf Fakultäts- und Studiengangsebene, sondern auch auf der Ebene der Gruppe der Professorinnen und Professoren. Diese stehen auch hinsichtlich der *Besoldung* im Wettbewerb. Dieser findet mittels der leistungsorientierten Vergütung hochschulintern statt – aber auch zwischen den Hochschulen, denn die Besoldung fällt in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich aus, sodass in dem Wettbewerb um herausragende Professorinnen und Professoren nicht nur das Angebot an Ausstattung und Möglichkeiten ein Kriterium in den Berufungsverhandlungen ist, sondern auch die Vergütung und deren Modalitäten eine Rolle spielen.

3.3.7 Besoldung

Mit der Einführung der leistungsorientierten Vergütung in den Jahren 2001 bis 2002 „erhoffte man sich nicht nur unmittelbare positive Wirkungen auf die Leistungsmotivation der Beschäftigten, sondern darüber hinaus die Etablierung einer neuen Organisationskultur“ (Matiaske/Holtmann 2007, 3). Dabei wollte die Bundesgesetzgebung verhindern, dass die Höhe der neuen *Besoldung* die bestehende unterschreitet, aber auch sicherstellen, dass die Besoldung in den einzelnen Bundesländern nicht zu stark differiert. Daher wurde für den Vergaberahmen für den „Gesamtbetrag der Leistungsbezüge in einem Land“ festgeschrieben, dass dieser so zu bemessen ist,

dass die durchschnittlichen Besoldungsausgaben für die in den Besoldungsgruppen W2 und W3 sowie C2 bis C4 eingestuft Professoren den durchschnittlichen Besoldungsausgaben für diesen Personenkreis im Jahr des Inkrafttretens des Gesetzes entsprechen (Bundesgesetzblatt 2002, 687–688).

Neu hinzu kam die Möglichkeit, für besondere Leistungen Zulagen zu vergeben. Mellewig und Schäfer rechnen vor:

Im Rahmen der W-Besoldung können Hochschullehrer ihre fixen monatlichen Bezüge im Wettbewerb untereinander aufbessern, indem sie in Forschung, Lehre und/oder Drittmittelakquise besondere Leistungen zeigen – die Eifrigsten kommen so auf rund 10.000 €, was dem Doppelten des Grundgehalts entspricht, die weniger Eifrigen verdienen u. U. 1.000 € weniger als ihre C-Kolleginnen. (Mellewig/Schäfer 2016, 138)

Die Vergabe von Leistungszulagen im engeren Sinn ist der Kern und gleichzeitig der neuralgische Punkt der Professorenbesoldungsreform.

Denn die Frage nach angemessenen – und das heißt: wissenschaftsadäquaten – Verfahren, Zuständigkeiten und Kriterien ist besonders schwierig zu beantworten, eine Anknüpfung an bereits praktizierte Organisationsroutinen nicht möglich. (Witte et al. 2004, 43)

Matiaske und Weller (2008) begleiteten die Einführung von Leistungsbeurteilungen und die variable Vergütung im öffentlichen Dienst wissenschaftlich und zeigten, dass die intrinsische Motivation der Mitarbeitenden und im Zuge des Wettbewerbs auch die Kooperationsbereitschaft sank. Wilkesmann (2012) untersuchte die Motivation von deutschen Professorinnen und Professoren und kam zu dem Ergebnis, dass die neuen Steuerungsinstrumente (W-Besoldung, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe und Lehrpreise) die intrinsische Lehrmotivation bei Professorinnen und Professoren verdrängen und keinen Einfluss auf die extrinsische Motivation haben (Kehm 2012, 317).

Einen weiteren Aspekt thematisiert Ziegele: Aus Organisationsicht werden „Berufungszusagen und Besoldungszulagen an den Beiträgen der Wissenschaftler zu strategischen Zielen ausgerichtet“ (Ziegele 2008, 18). Somit wird die *Besoldung* einerseits zu einem Instrument des Wettbewerbs zwischen den Professorinnen und Professoren, da die Mittel für *Leistungszulagen* naturgemäß organisationsintern begrenzt sind, und hilft andererseits den Leitungsorganen dabei, die Professorinnen und Professoren auf ein übergeordnetes strategisches Ziel auszurichten. Das Erfordernis der Vergleichbarkeit der Leistungen ist nicht ohne Kritik, denn selbst unter den Annahmen, dass man die Qualität unterschiedlicher Disziplinen in ein Kategorienschema bringen könnte, welches Vergleichbarkeit ermöglicht, und dass der Output mit der Höhe der eingeworbenen Drittmittel und der Anzahl der Zitationen bestimmt werden könnte (vertiefend dazu: Bornmann 2004), verweisen Leszczensky und Orr darauf, dass die Volumina der Drittmittel in den Fachrichtungen variieren, was der Arbeitsweise und der Struktur der Drittmittelprojekte geschuldet ist (Leszczensky/Orr 2004, 63). Dies verzerrt den Vergleich erheblich. Hinzu kommen die Abhängigkeit der Professorinnen und Professoren von der Ausstattung des Lehrstuhls (Thieme 2001, 602) und die Tatsache, dass Forschung zumeist eine Teamleistung ist und somit die leistungsorientierte Vergütung auf den beteiligten Mittelbau erweitert werden müsste.

Insgesamt ist zu vermuten, dass die leistungsorientierte Vergütung auch dazu beiträgt, dass finanzstarke und damit gut ausgestattete Hochschulen mehr Zulauf in den Berufungen erfahren werden als Hochschulen, die weniger finanzstark ausgestattet sind. Somit stehen nicht nur die Professorinnen und Professoren einer Hochschule in direkter Konkurrenz zueinander, sondern auch die Hochschulen, die neben Mitteln auch um Reputation und damit um Studienbewerberinnen und Studienbewerber konkurrieren. Im Laufe der Zeit werden damit Hochschulen, die mehr Drittmittel einwerben, eine größere Auswahl in ihren Besetzungsverfahren haben, die Ausstattung weiter verbessern können und damit ihre Reputation erhöhen. Es entsteht ein sich selbst verstärkender Kreislauf. Damit ist eine Interdependenz geschaffen worden, welche die starken Hochschulen stärkt und die Möglichkeiten weniger finanzstarker Hochschulen beschneidet. Damit tragen die hochschulindividuellen Spielräume der leistungsorientierten Vergütung einen Teil zu den Möglichkeiten bei, wie und in welchem Ausmaß sich die Hochschulen profilieren können und vor allem ihr *Renommee* verbessern können. Dieses *Renommee* zeigt sich für die Gesellschaft in den *Hochschulratings* und *Hochschulrankings*.

3.3.8 Hochschulrankings

Weitere Instrumente im Rahmen des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander sind *Hochschulrankings*, *Hochschulratings* und *Benchmarking*. Ein Grundmerkmal dieser Instrumente ist, dass Indikatoren entwickelt wurden, welche die Leistung der Hochschule operationalisieren und dadurch die Leistungsfähigkeit und den Einsatz der Mittel vergleichbar und messbar machen sollen. Durch die Operationalisierung kann so eine vertikale Differenzierung erreicht werden, die den wettbewerblichen Charakter fördert. Das *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) führte nach dem Vorbild des angelsächsischen Raums 1998 das Hochschulranking für Deutschland ein. Doch Rankings sind nicht unumstritten. Befürworterinnen und Befürworter sehen in den Ratings und Rankings ein Instrument zur Leistungssteigerung. Sie sind, folgt man Paradeise und Thoening, Ausdruck einer „formalisierten Exzellenz“ (Paradeise/Thoening 2013, 6). Kritikerinnen und Kritiker halten dagegen, dass die Differenzen selbst durch die Methodik der Rankings konstruiert sind. Folgt man Borgwardt (2011), wird den Instrumenten auch vorgeworfen, dass sie nur Teile betrachten und durch die vereinfachte Darstellung die Realität nicht vollständig und verzerrt wiedergeben, und sie führt aus, dass über das Design der Rankings die Ergebnisse beeinflusst werden, wie zum Beispiel: „problematische Erhebungsmethoden, willkürliche Auswahl der Indikatoren, fehlende Offenlegung der Datensätze [und] zu kleine Stichprobengrößen“ (Borgwardt 2011, 9).

Heintz weist auf eine weitere Problematik hin: Durch die Veröffentlichung der Rankings werden diese „vor allem auch öffentlich beobachtbar [...], mit der Folge, dass die Beobachtung reflexiv wird“ (Heintz 2008, 122) und dass diese Rankings sich selbst formen, wenn Hochschulen sich „an der Beobachtung des Beobachtetwerdens orientieren“ (Heintz 2008, 122). Rankings werden auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien hinterfragt, sodass „viele Hochschulen sowie einzelne Fachverbände ihre Teilnahme an zukünftigen Erhebungen zurückgezogen bzw. zu einem Boykott aufgerufen“ (Oberschelp/Jäger 2015, 483) haben. Ihrer Meinung nach bleiben hinsichtlich der Wirkung von Hochschulrankings die direkten Effekte (der Einbezug des eigenen Ergebnisses im Ranking in die Entscheidung, Fächer aus- oder abzubauen) und die indirekten Effekte (Orientierungseffekt bei Studierendeninteressierten mit der Auswirkung auf die Studierendenzahlen und damit auf die Finanzierung) für die Öffentlichkeitsarbeit und die Arbeit auf institutioneller Ebene begrenzt (Oberschelp/Jäger 2015, 484).

Osterloh betrachtet die methodischen Probleme der Rankings und kommt zu dem Schluss, „dass aber das eigentliche Problem von Rankings auch mit perfekten Methoden nicht behoben werden kann. Vielmehr liegt das zentrale Pro-

blem in den unbeabsichtigten Nebenwirkungen von Rankings“ (Osterloh 2012, 210). Als unbeabsichtigte Nebenwirkungen sieht sie „Zielverschiebungen, Lock-in-Effekte und Matthäus-Effekte“ (Osterloh 2012, 217), die alle zu einer verzerrten Darstellung und zu einer gewissen Form von Ungerechtigkeit in den Hochschulen führen. Es wird deutlich, dass es bei diesem Instrument noch Nachsteuerungsbedarf gibt. Trotz der Kritik an diesem Instrument können Rankings ihre Berechtigung haben, denn

auch für die Politik oder für Unternehmen der Privatwirtschaft sind Rankings dienlich. Es können politische Bildungsziele über Rankings formuliert und kontrolliert werden. Unternehmen können mit den ‚besten‘ Universitäten Partnerschaften eingehen und gezielt Hochschulabgänger ‚exzellenter‘ Hochschulen rekrutieren. Mit anderen Worten wird über Rankings mehr ‚Transparenz und Effizienz‘ geschaffen und ein kurzer Blick auf die Rangordnung reicht aus, um eine Übersicht über die ‚besten‘ Universitäten zu gewinnen (Ruppert 2016, 5, H. i. O).

Doch um exzellente Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen hervorzubringen, müssen zunächst Studieninteressierte für die Hochschule gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Studiengebühren ein wettbewerbliches Element der Hochschulsteuerung sind.

3.3.9 Studiengebühren

Aus der Sicht der Studieninteressierten spielen bei der Entscheidung für oder gegen eine Hochschule sicherlich auch die Kosten eine Rolle. Auf der einen Seite sind individuelle wirtschaftliche Überlegungen von Relevanz, auf der anderen Seite spielt aber auch der Gedanke des Sprichwortes „Was nix kostet, ist nichts wert“ eine Rolle. Dieser informelle Grundsatz beschreibt das Phänomen, dass Menschen glauben, nur ein bestimmter Preis verspreche (hochwertige) Qualität. Nicht umsonst haben einige private Hochschulen hohe *Studiengebühren*. Für öffentlich-rechtliche Hochschulen gilt, dass das bis zu Beginn der 1970er-Jahre erhobene Hörrgeld 2005 als Studiengebühren wiederbelebt wurde. Dies wurde durch den Entscheid des Bundesverfassungsgerichts, dass die Bundesländer selbst entscheiden dürfen, ob Studiengebühren erhoben werden sollen, ermöglicht. Ursprünglich durch das *Hochschulrahmengesetz* (HRG) ausgeschlossen, wurden die Studiengebühren damit in einigen Bundesländern wieder eingeführt. Auch hier zeigt sich eine große Vielfalt: Es gibt Länder, in denen es keine Studiengebühren (bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss) gibt. Andere Regelungen reichen über konkrete Summen bis hin zur Steigerung der Gebühren für Langzeitstudierende oder Studierende, welche die Regelstudienzeit über-

schreiten, womit die Studiengebühren eine weitere Möglichkeit zur Reduzierung der Studiendauer bieten. Weiterhin werden für Masterstudiengänge oder für Kontaktstudien Gebühren oder Entgelte erhoben. Zum Teil liegen die Entscheidungen hinsichtlich der Studiengebühren in den Kompetenzen der Ministerien. In anderen Bundesländern wurde diese Kompetenz, die Möglichkeit Studiengebühren zu erheben, an die Hochschulen weitergegeben, sodass in diesen Bundesländern die Hochschulen selbst entscheiden können, ob sie Studiengebühren erheben.

Studiengebühren können ein Anreiz für Hochschulen sein, Studierende aufzunehmen, da die Einnahme an die Zahl der Studierenden direkt gekoppelt ist. Denkbar wäre auch Studiengebühren als Marktinstrument zu nutzen. Dies könnte durch eine Flexibilisierung der gesetzlichen Regularien ermöglicht werden. Denn würden die Gebühren als Preis und das Studium als Leistung verstanden und Angebot und Nachfrage würden den Preis regeln, würden marktähnliche Strukturen möglich (Winter 2012, 34). Der Wettbewerb wäre auch von Studieninteressierten mit steuerbar, indem sie sich bewusst für oder gegen eine Hochschule mit oder ohne Studiengebühren entscheiden könnten. Krücken et al. (2005) führen, mit Bezug auf Hödl und Zegelin (1999), als Argument für Studiengebühren an, dass sie als Kriterium der Effizienz und Qualität von Studienwilligen gesehen werden können und damit „über die Entscheidung des Studenten [...] eine Beurteilung ihrer Leistung in der Lehre [erhalten]“ (Krücken et al. 2005, 48). Krücken et al. weisen jedoch auch darauf hin, dass die Untersuchung der „Nachfrageseite zu aufwändig“ (Krücken et al. 2005, 38) ist und den Hochschulen so nur der Beobachtungsmodus des Verhaltens anderer Hochschulen bleibt, um organisationale Entscheidungen zu treffen (Krücken et al. 2005, 38).

Damit wird eine Herausforderung deutlich: Der Aufwand, der seitens der Wirtschaft schon lange betrieben wird – die Zielgruppenanalyse, die Erkenntnisse über die Nutzenden beziehungsweise Konsumentinnen und Konsumenten sammelt, um ein erfolgreiches Produkt verkaufen zu können –, wird hier ausgelassen. Dies kann darin begründet sein, dass Studierende als Produkt verstanden werden und eben nicht als Nutzende des Produktes Studium und Lehre beziehungsweise der Organisation Hochschule. Dieser Umstand beruht auf einer organisationszentrierten Sicht und zeigt, dass der Wandel zu einer studierendenorientierten Sicht noch nicht gänzlich vollzogen ist. Auch dieses Themenfeld gilt es damit hinsichtlich der *Studierendenorientierung* der Hochschule in den Blick zu nehmen. Damit wird der zweite große Themenkomplex dieser Untersuchung in den Fokus gerückt: die *Kompetenzorientierung* und der daraus resultierende Wandel zur studierendenorientierten Hochschule.

Für die *Studierendenorientierung* ist der Wettbewerb positiv zu sehen. In diesem Mechanismus kann Studierendenorientierung als Aktivposten von den

Hochschulen genutzt werden – als Alleinstellungsmerkmal in der Außendarstellung. Sie unterstützt die Zielerreichung des erfolgreichen Studiums und steigert damit das *Renommee* der Hochschule. Doch der Wettbewerb ist auch sinnvoll für die Studierendenorientierung. Durch die Rankings entstehen mehr Transparenz und die Möglichkeit von Studieninteressierten, die Hochschule im Vorfeld kennenzulernen und damit das Risiko des Studienabbruchs zu verringern.

Der hochschulinterne Wettbewerb ermöglicht es zumindest theoretisch, studierendenorientierte Lehre in die Leistungsbeurteilung der Lehrenden als Kriterium einzubringen und damit die Umsetzung zu motivieren. Ebenso können Evaluationsergebnisse dazu dienen, die Bedürfnisse der Studierenden zu erheben und damit in puncto Studierendenorientierung nachzusteuern. Auch wenn Studiengebühren in vielerlei Hinsicht kontrovers zu diskutieren sind, würden sie einen Beitrag dazu leisten, dass für die Forschung eingeworbene Drittmittel nicht mehr die Lehre mitfinanzieren müssten (Stang et al. 2020, 185). Sie kämen damit nicht nur der Lehre und der Studierendenorientierung zugute, sondern auch der Forschung, die ihre eingeworbenen Mittel vollumfänglich selbst nutzen könnte – auch wenn sie das grundsätzliche Problem der Unterfinanzierung der Hochschulen nicht lösen würden.

Damit ist die Betrachtung der Dimensionen, die sich auf die Reformbestrebungen des New Public Managements beziehen, abgeschlossen. Um aber die Handlungskoordination der Hochschulen zur Erfüllung der Erwartungen aus dem *Bologna-Prozess* beziehungsweise dem *Shift from Teaching to Learning* beschreiben zu können bedarf es einer weiteren Kategorie: der kompetenzorientierten Lehre. Diese wird im Folgenden vorgestellt.

3.4 Kompetenzorientierte Lehre und studierendenorientierte Hochschule

Die aktuelle Lernkultur der *Kompetenzorientierung* resultiert aus der Bildungsmisere, die mit den Ergebnissen von Studien wie *PISA*, *TIMMS* oder *IGLU* nicht mehr ignoriert werden konnten. Damit entstand auf der bildungspolitischen Ebene eine Auseinandersetzung mit zielgerichteten Handlungen im Sinne der Qualitätssicherung. Im Zuge dieses Prozesses wurden Bildungsstandards und damit auch Kompetenzmodelle entwickelt.

Der aktuelle *Qualifikationsrahmen* für Deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2017) enthält das zurzeit gültige Kompetenzmodell und geht auf Heinrich Roth zurück (Elsholz 2018). Weiterhin stellt er Qualifikationsprofile dar und beschreibt die Kompetenzen und Fähigkeiten, über die Absolventinnen und Absol-

venten verfügen sollen. Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* enthält die Dimensionen Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz, die in der Hochschullehre von den Studierenden erworben werden sollen (vertiefend dazu: Kopf et al. 2010, 3–5; DQR 2011). Damit geht ein Wandel von den (rein) erzeugungs- zu ermöglichungsdidaktischen Lehr- Lernarrangements einher (Schüßler/Kilian 2017, 83–84), der auch unter dem Schlagwort *Shift from Teaching to Learning* (Barr /Tagg 1995) erörtert wird und in dem

das Lernen als ein Aneignungsprozess verstanden werden muss, der mehr von den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der am Lerngeschehen Beteiligten, dem situativen Kontext und dem sozialen Umfeld beeinflusst wird (Schüßler/Kilian 2017, 87).

Dieser Paradigmenwandel führt zu einer radikalen Neugestaltung der Lerninfrastruktur (Arnold 2012, 15; 48; 89). Diese Neugestaltung erstreckt sich von der Entwicklung der *Curricula* mit Kompetenzprofilen und Kompetenzzielen über die Schaffung eines Ermöglichungsrahmens zur individuellen Entwicklung der Lernplanung und für den selbst organisierten Wissensaufbau bis zu dem Wechsel von Fachsystematiken hin zu Situationsdynamiken. Denn: „Es gibt zwar Wissen ohne Kompetenz, aber keine Kompetenz ohne Wissen“ (Erpenbeck/Sauter 2016, 147). Eine Forderung ist die Weiterentwicklung der *Lehr- und Lernkultur*, auch durch die Gestaltung hochschuldidaktischer Strategien (Wildt/Wildt 2011). Zentral ist die Stärkung der Selbstorganisation der Lernenden und deren aktiver Beteiligung an Lehrveranstaltungen, zum Beispiel durch den Einsatz von Methoden wie *Peer-Learning* (David et al. 2014) oder *Lernen durch Lehren* (Martin 2002; Berger et al. 2011). Dies stellt jedoch eine immense Herausforderung an Lehrende: Sie müssen sich lösen von ihrer Rolle als Vermittlerin und Vermittler beziehungsweise als Akteurin und Akteur im Mittelpunkt, um den Shift from Teaching to Learning tatsächlich zu vollziehen (Müller-Naevecke/Naevecke 2018, 139). Dieser Wandel vom Lehren zum Lernen beschreibt eine Fokusverschiebung innerhalb der konstruktivistischen Didaktik (vertiefend dazu: Reich 2005), bei der sich „Lehre–Vermittlung–Führung“ (Arnold 1994, 171) zu „Lernen–Aneignung–Selbsttätigkeit“ (Arnold 1994, 171) wandelt. Wildt (2003) charakterisiert diesen Wandel aus didaktischer Perspektive wie folgt:

- Studierendenzentrierung [...], die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt
- Veränderungen der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktionen zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse [Outcomes]
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien (Wildt 2003, 14).

Dieses Verständnis von Lernen beziehungsweise Verstehen verschiebt den Aktivitätsfokus von den Lehrenden auf die Lernenden, womit deutlich wird, dass *Lehr- und Lernsettings* zwar die individuelle Aneignung von Kognition und Kompetenz ermöglichen, aber kein vorher determiniertes Lernergebnis produzieren können. Damit werden Lehr- und Lernkonzepte wie die *Ermöglichungsdidaktik* als Lösungs- und Umsetzungsansätze für die *Hochschuldidaktik* zentral. Damit entsteht ein Wandel von Lehr- zur Lernkultur und folgt man Schüßler und Kilian, so ist es wesentlich, dass die Lernkultur

- lebendig ist,
- von der pädagogischen Atmosphäre der Hochschule und der Vorerfahrung der Studierenden geprägt wird und
- von der Haltung der Hochschulorganisation beeinflusst wird (Schüßler/Kilian 2017, 87–89).

Es wird deutlich, dass Organisation und Lernen in einer interdependenten Beziehung zueinander stehen und, „dass ein tiefgreifender Wandel der Lernkulturen an Hochschulen letztlich deren Organisations- als auch Personalentwicklung mit einschließt“ (Schüßler/Kilian 2017, 89), um einen erfolgreichen Shift from Teaching to Learning zu gestalten. Reinmann und Jenert zeigen weitere Facetten anhand einer Matrix (Reinmann/Jenert 2011, 111) auf, wobei sie von den unterschiedlichen Rollen von Studierenden (Bürgerin/Bürger, Teilnehmende, Lernende, Kundin/Kunde) ausgehen. Daraus resultiert, dass die Bedarfe, die aus diesen Rollen heraus an die Hochschule adressiert werden, beantwortet werden müssen. So bedeutet *Studierendenorientierung*,

- im Sinne von Kundenorientierung Services bedürfnisgerecht und möglichst effizient,
- die Beteiligung an politischen und administrativen Entscheidungen und die
- Beteiligung an didaktischen und organisatorischen Handlungsfeldern der Hochschule (Reinmann/Jenert 2011, 108–111)

zu ermöglichen. Daraus lässt sich schließen, dass es nicht ausreicht, nur die Dimension *Hochschuldidaktik* als Stellschraube in den Blick zu nehmen, sondern eine Gesamtstrategie für eine *studierendenorientierte Hochschule* entwickelt werden muss. Denn für eine Lehre, die die Studierenden in den Mittelpunkt stellt (Studierendenorientierung) und damit die Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz sowie personale Kompetenz (DQR 2011, 9) ermöglicht, sind die Beteiligung nahezu aller Akteursgruppen der Hochschulen und eine Ausrichtung der Prozesse und Strukturen erforderlich. Hierzu zählen nicht nur die digitalen Strukturen und ihre Lehr- und Lernangebote, sondern auch die Betrachtung des physischen Lehr- und Lernraums sowie die Organisation von Hoch-

schulen, wie das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule*³ zeigte. In diesem Forschungsprojekt wurde der Istzustand der deutschen Lernwelt Hochschule hinsichtlich der Studierendenorientierung erhoben.

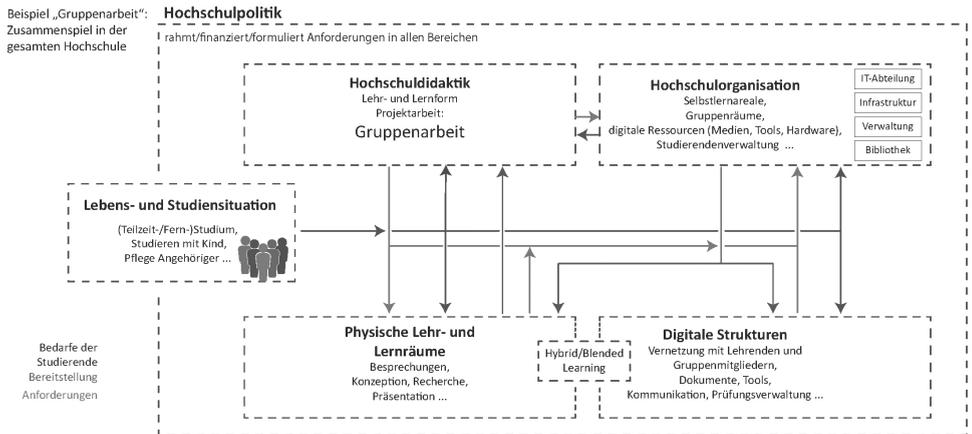


Abb. 2: Zusammenspiel der gesamten Hochschule am Beispiel Gruppenarbeit (eigene Darstellung)

Hierzu wurden die vier hochschulinternen Bereiche (*digitale Strukturen*, *physische Lehr- und Lernräume*, *Hochschuldidaktik* und *Hochschulorganisation*) und die *Hochschulpolitik* in den Blick genommen. Hintergrund waren die Feststellungen, dass die veränderte didaktische Konzeption, die aus der *Kompetenzorientierung* beziehungsweise aus dem *Shift from Teaching to Learning* heraus, auch die Forderung nach veränderte Unterstützungsstrukturen mit sich brachte, und dass sich zum anderen aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung auch die Lebensrealität der Studierenden derart verändert hat, dass die Hochschule als Gesamtkonstrukt Anpassungen vornehmen muss, damit Studierende eine Passung zwischen Studium, ihrem Verhalten und ihren Erwartungen erleben. Nimmt man als Ausgangsperspektive die Hochschullehre, so kann folgendes Zusammenspiel schematisch und vereinfacht in Abbildung 2 am Beispiel von „Gruppenarbeit“ gezeigt werden. Die Abbildung 2 verdeutlicht die Interdependenzen und dass die dazugehörigen Prozesse selbst bei dieser vereinfachten Darstellung orchestriert werden müssen – und dass es eines Gesamtkonzeptes bedarf, um diese Abläufe ohne Parallelstrukturen mit hoher Qualität organisatorisch abzubilden.

³ <https://learning-research.center/lernwelt-hochschule/>.

In Anbetracht dieses Schemas wird auch deutlich, dass die studierendenorientierte Hochschule das kompetenzorientierte Lehren und Lernen unterstützt und ermöglicht. Das Modell der studierendenorientierten Hochschule bildet damit die organisationale Umsetzung der Erfordernisse der kompetenzorientierten Lehre.

Gefasst wird diese Umsetzung in der Qualitätsentwicklung der Lehre. Um die Ziele zu realisieren, wurden öffentliche Förderprogramme (beispielsweise der *Qualitätspakt Lehre*⁴ sowie die Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung *Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken*⁵) geschaffen, in denen Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen (Verringerung der Studienabbrechendenquote), die Ausweitung von hochschuldidaktischen Maßnahmen und die Weiterbildung der Lehrenden gefördert werden. Dies wird flankiert von Evaluationen, Akkreditierungen und Preisen für gute Lehre, die (intern) von Hochschulen, Bundesländern und Akteurinnen und Akteure⁶ im Bildungssystem vergeben werden. Hinsichtlich der kompetenzorientierten Lehre sind die Maßnahmen zur Weiterbildung der Lehrenden zentrale Elemente.

Diese *pädagogische Professionalisierung*, die auf

die Entwicklung von flexiblen und innovativen Angebotsformaten sowie didaktischen Konzepten zur verbesserten Verzahnung von wissenschaftlicher Wissensproduktion und den Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfen der Praxis (Dollhausen/Latke 2020, 100)

abzielt, führte unter anderem zur Gründung von hochschuldidaktischen Zentren in den Hochschulen, zu Kooperationsverbänden zwischen Hochschulen und auch außerschulischen Institutionen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 141) und zum Beispiel zur Gründung des Masterstudiengangs of Higher Education⁷. Diese hochschuldidaktischen Angebote müssen auf einerseits inhaltlichen Standards hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit genügen, aber andererseits auf bewährte didaktische Konzepte zurückgreifen. Daher basieren diese Angebote, folgt man Wild und Möller (2015), auf evidenzbasierter *Lehr- und Lernforschung*, denn Studien (Steinert et al. 2006; Stes et al. 2010; Ulrich 2013) konnten zeigen, dass hochschuldidaktische Weiterbildung, zumindest in den Lehrevaluationsergebnissen, die Qualität der Lehre steigern konnte. Hinzu kommt, dass mittlerweile zahlreiche Fachbücher zur Lehrpraxis vorliegen, wel-

4 <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>.

5 <https://www.bmbf.de/de/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken-9232./html>.

6 Hier sind exemplarisch der Ars legendi Preis des Stifterverbandes, der Gutenberg Teaching Award oder auch der European Award for Excellence in Teaching in the social Science and Humanities zu nennen

7 <https://www.hul.uni-hamburg.de/master-higher-education/organisation.html>.

che die Grundlagen vermitteln (zum Beispiel: Schneider/Mustafiç 2015; Macke et al. 2016; Ulrich 2013; Zumbach/Astleitner 2016).

Da jedoch mehr als nur Methoden und Formate der Lehre weiterentwickelt werden müssen, sondern „letztlich auch die strukturellen und kulturellen Bedingungen der Hochschullehre [mit der Weiterentwicklung der Qualität der Lehre] erreicht werden müssen und können“ (Brahm et al. 2016, 20), muss dies seinen Niederschlag in *Leitbildern* finden, die versuchen, Standards für die Lehre in der gesamten Hochschule zu verankern und so das Selbstverständnis der Akteurinnen und Akteure zu prägen. Parallel dazu wird mit der Einbindung der Statusgruppen Lehrende und Studierende in die Entwicklung des Leitbildes versucht, die Tragfähigkeit des Leitbildes zu steigern und die Multiperspektivität dieses Vorhabens zu berücksichtigen. Hierbei zeigt sich eine der Limitationen des Analyserahmens: Die Kultur der Hochschule kann mit den Governance-Mechanismen nicht erfasst werden. Damit nimmt die Hochschulkultur im Rahmen dieser Untersuchung nur eine untergeordnete Rolle ein und es ist zu hinterfragen, wie Governance und Studierendenorientierung aktuell zusammenhängen.

3.4.1 Begriffsbestimmung Studierendenorientierung

Bislang ist der Begriff *Studierendenorientierung* in der Literatur zwar – wie in der Einleitung bereits angeklungen ist – viel beschrieben, aber nur für die didaktische Perspektive bestimmt worden. Die Hochschulrektorenkonferenz gibt (HRK o. J., o. S.) gibt an, dass bisher

keine allgemein anerkannte Definition der Studierendenorientierung [existiert]. Allerdings scheint Konsens über Studierendenorientierung dahingehend zu bestehen, dass Lehrende den Lernprozess der Studierenden unterstützen und diese hin zu einem selbstständigen Lernen führen, wobei die Studierenden mitverantwortlich für den Erfolg ihres Lernens sind. Bei der Umsetzung von studierendenzentrierter Lehre werden vielfältige Methoden und Formate genutzt und kooperatives Lernen gefördert (HRK o. J., o. S.).

Derlei Beschreibungen finden sich viele (Reinmann/Jenert 2011; Felbinger 2012; Ninnemann 2018; Paetz et al. 2011). Dabei ist allen gemein, dass sie sich nur auf die Lehre beziehen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden andere Perspektiven und ein weiter gefasster Zugang gewählt. Der Zugang wird unter dem Schlagwort *Nutzerorientierte Gestaltung* gefasst (Norman/Draper 1986; Norman 1988; Gould/Lewis 1985). Diese auch noch relativ junge Disziplin befasst sich mit der Gestaltung von interaktiven technischen Geräten und zielt auf die *Gebrauchstauglichkeit*, *Benutzerfreundlichkeit* und das *Nutzungserlebnis* ab, und ist als eine der Weiterentwicklungen des Ergonomieansatzes im Rahmen der Soft-

warentwicklungen hervorgegangen. Das benutzerorientierte Gestalten liegt damit im Fokus dieser Disziplin (Hix/Hartson 1993; Rauterberg/Styger 1994; Beyer/Holtzblatt 1999; Rosson/Carroll 2002; DIN 2000).

Im Zuge der Entwicklung entstand die *DIN EN ISO 9241 201*, welche die Ergonomie der Interaktion fokussiert. Die in ihr formulierten Grundsätze für die menschenzentrierte Gestaltung lassen sich auf Hochschulen als interaktive, zweckdienliche und gebrauchstaugliche Systeme (Norman/Draper 1986; Norman 1988) übertragen.

So beschreibt der Teil 11 der *DIN EN ISO 9241* die Gebrauchstauglichkeit eines Produktes als das „Ausmaß, in dem ein Produkt durch bestimmte Benutzer in einem bestimmten Nutzungskontext genutzt werden kann, um bestimmte Ziele effektiv, effizient und zufriedenstellend zu erreichen“ (DIN 1998). Legt man diesen Ansatz zugrunde, wird klar, dass „die Nutzer mit ihren Zielen, Aufgaben und den Nutzungsumgebungen für die Beurteilung von Usability und für die Gestaltung von gebrauchstauglichen Produkten von zentraler Bedeutung“ (Burmester et al. 2008, 323) für die Gestaltung sind.

Transferiert auf die Hochschule kann dies wie folgt verstanden werden:

- Die Hochschule wird zum Produkt. Hier zeigt sich schon ein anderes Verständnis. In vielen anderen Lesarten sind die Studierenden das Produkt (Zepke 1997) der Hochschule. Aus der Perspektive der Gestalterinnen und Gestalter ist jedoch die Hochschule das gestaltete Produkt ihres Handelns und die Studierenden sind die Nutzenden.
- Die Ziele der Nutzenden (Studierenden) „werden oft von außen vorgegeben [...], [aber auch] von den Benutzern selbst generiert“ (Burmester et al. 2008, 322). So ist ein Ziel der Studierenden das erfolgreiche Studium. Es gibt aber auch weitere (Unter-)Ziele, wie zum Beispiel Pausen machen, Besprechungen abhalten, recherchieren, experimentieren etc.
- Effektivität, die möglichst genaue und vollständige Zielerreichung, bedingt, dass die Hochschule die notwendigen Ressourcen bereitstellt und dass diese so bereitgestellt werden, dass Studierende nicht daran scheitern, weil die Nutzung der Ressourcen nicht verstanden wird oder die Ressourcen schwer zugänglich sind (zum Beispiel: Learningmanagementsystem (LMS) und Content- und Customermanagementsysteme (CMS), Leitsysteme der Hochschulbauten etc.).
- Effizienz, die Minimierung des Aufwands, um ein Ziel zu erreichen, bedeutet für Hochschulen zum Beispiel die Zugänglichkeit der Hochschulgebäude, die Vereinheitlichung von Material- und Technikausleihe sowie das Zusammenlegen digitaler Einzelkomponenten (Studienorganisation und Learning-Management-System), um die Aufwände für die Studierenden zu reduzieren.

- Zufriedenstellung wird von Burmester et al. wie folgt beschrieben:

Wurden die Ziele effektiv und effizient erreicht, so stellt sich beim Benutzer Zufriedenstellung ein. Gemeint ist damit, dass es keine Beeinträchtigungen, zum Beispiel durch Stress, gab und eine positive Einstellung gegenüber der Nutzung des Produktes entwickelt wurde (Burmester et al. 2008, 322–323).

Damit wird deutlich, dass benutzerorientierte Gestaltung (studierendenorientierte Gestaltung) auch zu einer positiven Einstellung und Haltung gegenüber der Hochschule führt und damit ein Konzept ist, welches die Profilierung und die Position im Wettbewerb um Studieninteressierte, Lehrende etc. unterstützen kann. Als Nutzungskontext (Nutzungsumgebung) lässt sich übereinstimmend mit der Beschreibung im Rahmen der Gebrauchstauglichkeit festhalten, dass

immer klar sein [muss], welche Eigenschaften die Benutzerinnen oder Benutzer der betreffenden Zielgruppen (zum Beispiel Anfänger versus Experte, alt versus jung) des Produktes haben, was sie mit dem Produkt tun wollen und in welcher Umgebung die Nutzung stattfindet. Die Umgebung ist zunächst einmal die physische Umgebung mit ihren Licht-, Temperatur-, Lärmverhältnissen etc., die technische Umgebung sowie die soziale und organisatorische Umgebung [DIN98 S. 4] (Burmester et al. 2008, 323).

Als Nutzende können innerhalb der Hochschulen unterschiedliche Zielgruppen (Studierende, Mitarbeitende, Forschende etc.) gesehen werden. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit Studierende als Nutzende der Hochschule fokussiert werden, ergibt sich damit die Begrifflichkeit Studierendenorientierung. Die Studierenden haben Aufgaben (zum Beispiel erfolgreiches Studium) zu erledigen und befinden sich in einer Arbeitsumgebung (Hochschule). Unter dieser Lesart wird deutlich, dass die studierendenorientierte Gestaltung mehr als nur den *Shift from Teaching to Learning* berücksichtigen muss, um gute (Lern-)Erfahrungen zu generieren. Faktoren wie physische und digitale Strukturen lassen sich unter dem Begriff der Nutzendenumgebung subsumieren, doch auch soziale Komponenten (Services, Beratungsstrukturen etc.) sind darunter zu fassen.

Bei der Gestaltung steht der Mensch im Fokus. Die Gestaltung basiert auf einem umfangreichen Verständnis der Studierenden, deren Aufgaben und der Arbeitsumgebung. Durch umfassende Kenntnis dieser Faktoren kann die Hochschule eine herausragende *User-Experience* (zum Beispiel Lernerfahrungen) bieten; die Gestaltung kann sich aber auch als völlig ungeeignet erweisen, wenn bei einzelnen Aspekten hinsichtlich der Passung zwischen Studierenden, Aufgabe und Umgebung Fehlstellen entstehen.

Ein weiterer Grundsatz der menschenzentrierten Gestaltung ist der Einbezug der Nutzenden in die Gestaltung und Entwicklung, da diese über die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten, Merkmale und Erfahrungen verfügen, die für die

Weiterentwicklung des Systems bedeutend sind. Sieht man die Studierenden als Nutzende des Produktes Hochschule, wird deutlich, dass es von hoher Bedeutung ist, sie in die Entwicklung miteinzubeziehen, um nicht am Nutzenden vorbeizuentwickeln und durch Realitätsferne Frustration aufkommen zu lassen und die Distanz zwischen oben und unten zu vergrößern (Petzka 2020).

Der dritte Grundsatz besagt, dass die User-Experience ganzheitlich gesehen wird, also nicht nur Teilaspekte wie Sicherheit oder Zufriedenheit anstrebt, sondern auch kurz- und langfristige Bedürfnisse (zum Beispiel Pausieren und Zugänglichkeit als kurzfristige Ziele, aber auch lebenslange Freundschaften knüpfen; das Netzwerk der Alumni und/oder zukunftsichere Ausbildung als langfristige Ziele) mit im Blick hat (Hermosa-Perrino et al. 2019, 272). Insgesamt sieht dieser Gestaltungsprozess Iterationen vor und ist nie vollständig abgeschlossen, sondern wird fortwährend verfeinert und durch die Evaluationen vorangetrieben (Jali et al. 2021). Ein weiterer Grundsatz ist, dass fachübergreifende Kompetenzen und Aspekte zusammengeführt werden, die als Team über alle notwendigen Fähigkeiten und das Wissen verfügen, die zur Entwicklung und Gestaltung erforderlich sind. Hierzu gehören ausdrücklich auch die Nutzenden (Studierenden) (Beckert et al. 2021, 4–7).

Die hier nun dargelegte Perspektive verdeutlicht, dass Studierendenorientierung mehr ist als die Reduzierung der Studierenden auf ihre Rollen als Lernende, Kundinnen/Kunden oder Bürgerinnen/Bürger, da alle diese Begrifflichkeiten immer nur einen Teilaspekt der Gesamtheit der Hochschule adressieren. Wenn man die Studierenden als Nutzende der jeweiligen Funktion der Hochschule begreift, gelingt es, ein ganzheitliches Konzept zu entwickeln. Denn es ist für die Organisation Hochschule von großer Bedeutung, die einzelnen Bereiche miteinander verzahnt zu sehen und zu entwickeln, da sonst für die Studierenden Fehlstellen in dem Nutzungserlebnis Hochschule entstehen können und dies in der Regel mit vermehrten Aufwänden und Parallelstrukturen für die Organisation einhergeht. Zudem werden damit Differenzen und Konflikte zwischen Studierendenschaft und Hochschule vermieden und die Partizipation der Studierenden erhöht. Folgt man diesen Gedanken, ist es sinnvoll die Studierendenorientierung in die Steuerung der Hochschule einzuflechten. Diesem Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt nachgegangen.

3.4.2 Governance und Studierendenorientierung

Wie bereits dargelegt, wird die Hinwendung zur *kompetenzorientierten Lehre* und damit das Bilden einer studierendenorientierten Hochschule zumeist unter der Qualitätsentwicklung der Lehre der Hochschule gefasst. Doch wie Abbil-

dung 2 zeigt, sind in diesen Prozess nicht nur die Studiengänge, Fakultäten und die Organe der zentralen Ebene eingebunden, Akteurinnen und Akteure sind auch die Infrastruktur, die IT, die Bibliothek(en), die Verwaltung etc. Auch die Vielzahl der Neugründungen von *Didaktikzentren* in den vergangenen Jahren zeigt, dass die Qualität der Lehre an Bedeutung gewonnen hat und in den oben genannten Organen verstreut behandelt wurde, sodass es vonnöten war, diese zentral an einer Stelle der Hochschulen zu bündeln. Durch diesen Bedeutungszuwachs der einzelnen Abteilungen beziehungsweise Organe der Hochschule wird die Verflechtung der Beteiligten – die Koordination, Kooperation und Kommunikation – für die Steuerung der Hochschule bedeutsam, nicht nur um Parallelstrukturen abzubauen, sondern auch um den Informationsfluss in beide Richtungen sicherzustellen und die Strukturen der Hochschulen optimal zu gestalten.

Im Zuge der Einführung des New Public Managements sind Qualitätssicherung und -entwicklung in Form von *Akkreditierungen*, *Evaluationen* und *Kennzahlen* in den Hochschulen etabliert worden und oftmals schon in den zentralen oder dezentralen Einheiten als Stabsstellen, Beauftragte oder Abteilungen eingerichtet worden. Doch diese Instrumente eignen sich nur in geringem Maße, die Entwicklung einer studierendenorientierten Hochschule und damit die *Kompetenzorientierung* voranzutreiben, denn Akkreditierungen und weitere von außen gesteuerte Qualitätssicherungsmaßnahmen können nur an bestehende hochschulinterne Maßnahmen andocken und diese ergänzen (Jaudzims 2011, 265) und so in der Hochschule verankert werden. Hierfür beschreibt Jaudzims Möglichkeiten, wie im Rahmen der Hochschulstrategie die Lehr- und Lernkultur gestärkt werden kann:

1. Awareness: Bewusstsein schaffen durch die Nutzung von kommunikationspolitischen Instrumenten (Leitbilder, Gremien, Hochschulmitteilungen ...)
2. Empowerment: Kompetenzentwicklung (Weiterbildung, Beratung und Coachings, Qualitätszirkel ...)
3. Incentives: Anreize schaffen (Lehrpreise, Förderportfolio, Freisemester oder Deputatsreduktion)
4. Interactive Leadership: Integration in die Personalführung (Lehre als Teil der Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Leistungszulagengespräche, Feedback auf Lehrleistung, Einsatz in herausfordernden Lehrbereichen ...)
5. Structural frame: Rahmenvorgaben (Curricula, Strategie, Qualitätssicherungsverfahren, Lehrleistung als Berufungskriterium ...) (Jaudzims 2011, 270–271; H. i. O.).

Doch nicht nur die *Hochschulstrategie* kann ihren Teil zum Gelingen einer studierendenorientierten Hochschule beitragen; wie bereits erwähnt, sind auch die Akteurinnen und Akteure aus Bereichen der digitalen Strukturen, der Hochschuldidaktik, der physischen Lehr- und Lernräume und der Hochschulpolitik

beteiligt, die jeweils eigene Kompetenzen mit in den Prozess hineinbringen und damit die Gestaltung beeinflussen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Unterscheidung der Begrifflichkeit Kompetenz, die sich in der Didaktik anders darstellt als im Verständnis der Organisationen.

3.4.3 Kompetenzverständnis

Der Begriff *Kompetenz* findet sich in dieser Untersuchung in beiden thematischen Bereichen wieder. Jedoch wird er im Rahmen der Organisationsbeschreibung different zu dem Verständnis in der Didaktik und Pädagogik verwendet, sodass eine kurze Beschreibung der verschiedenen Lesarten sinnvoll erscheint.

Kompetenzen im didaktischen Verständnis

In der Didaktik und der Pädagogik wird der Kompetenzbegriff eng gefasst. Die Aspekte der organisationalen Stellenbeschreibung und der Kompetenzenverteilung (exklusive Kompetenzvergabe und damit hierarchischer Aufbau der Organisation) entfallen. Dennoch wird der Begriff – gerade im Zuge des Wandels der Lernkultur zur kompetenzorientierten Lehre – diskutiert.

Chomsky (1969) brachte ein Konzept des Kompetenzbegriffes in die Diskussion ein, das Gebhard et al. wie folgt beschreiben:

Chomsky unterscheidet die Ebene der Kompetenz – als universalistische latente Fähigkeit – von der Ebene der Performance – der Realisierung. Während Kompetenzen bei Chomsky unabhängig von äußeren Bedingungen in das Subjekt veranlagt werden, ist die Ebene der Performance von äußeren Faktoren abhängig, wie der Biografie, der Handlungsmotivation, den Rollenerwartungen etc. sowie von institutionellen Bedingungen. Kompetenz ist nach diesem Konzept ein latentes Können, das in den Subjekten schlummert. Die Performance ist die in Handlung umgesetzte Kompetenz. Ob es zu einer Handlung kommt, hängt einerseits vom Willen der Subjekte ab sowie von der Beurteilung der jeweiligen Handlungssituation. (Gebhard et al. 2017, 49)

Weinert definiert Kompetenz als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2014, 27–28).

Es zeigt sich, dass keine einheitliche Definition des Begriffs vorliegt, und weitere Ansätze zeigen auf, dass auch die emotional-motivationale Haltung und indivi-

duelle Werte in der Kompetenz zum Tragen kommen und dass diese unterschiedlich zusammenwirken und nur schwer messbar sind, wie zum Beispiel die Neurodidaktik auch das Lernen als dynamisch und mehrdimensional beschreibt.

Dies lässt den Schluss zu, dass nur die Performance messbar und beobachtbar ist und die Kompetenz nur in Abhängigkeit von weiteren Faktoren sichtbar gemacht werden kann. Somit wird die Kompetenzmessung zur Herausforderung. Weitere Herausforderungen stellen sich durch die vielen Teilaspekte, die eine Kompetenz hat, und die Wechselwirkungen, in denen diese zueinanderstehen. Zu diesen Teilkomponenten gehören Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (Klieme et al. o. J., 73). Da solche Fähigkeiten in direktem Zusammenhang mit der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit stehen, ist es im Interesse von Wirtschaft und der Politik, diese zu erhalten und zu erhöhen.

Trotz dieser kontroversen Diskussion wurde im Zuge des Bologna-Prozesses ein *Kompetenzmodell* entwickelt. Wie bereits ausgeführt, enthält es die Dimensionen Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz, die in der Hochschullehre von den Studierenden erworben werden sollen (vertiefend dazu: Kopf et al. 2010, 3–5; auch DQR 2011). Diese inhaltlichen Anforderungen an die Hochschullehre müssen auch in der *Hochschuldidaktik* und der *Hochschulorganisation* umgesetzt werden.

Hierzu zählt – folgt man Erpenbeck und Sauter – eine radikale Neugestaltung der Lerninfrastruktur, die sich von der Entwicklung der Curricula mit Kompetenzprofilen und Kompetenzzielen über einen Ermöglichungsrahmen zur individuellen Entwicklung der Lernplanung und für den selbst organisierten Wissensaufbau bis zu dem Wechsel von Fachsystematiken hin zu Situationsdynamiken erstreckt (Erpenbeck/Sauter 2016, 147). Dies betrifft auch die *Curriculumsgestaltung*. Der Wissenschaftsrat hebt hervor, dass ein Studium Menschen dazu in die Lage versetzen soll, ihre Erwerbsbiografie mittels Weiterbildung erfolgreich zu bestreiten und „den Hochschulen [...] dabei die Aufgabe zu[fällt], die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung – (Fach)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung jeweils angemessen zu berücksichtigen“ (Wissenschaftsrat 2015, 7).

Dieses Verständnis von Kompetenz weicht von dem organisationalen Verständnis ab. Meint es hinsichtlich der Didaktik den Sachverstand und die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, wird in Bezug auf Organisationen das Wort Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit verwendet. Aufgrund der starken Abweichung werden im Anschluss die *organisationalen Kompetenzen* vorgestellt.

Kompetenzen im organisationalen Verständnis

Die Deutung des Begriffs im Rahmen der organisationalen Betrachtung ist positionsbezogen. Hier beschreibt die Kompetenz den durch die Position „autorisierten Handlungsspielraum eines Stelleninhabers“ (Bleicher 1991, 36), der sich für den Sachverhalt auch verantwortlich im Sinne der Rechenschaftspflicht zeigt. In dieser Lesart stehen damit die Befugnis und die Zuständigkeit einer Stelle für Aufgaben und Themenbereiche im Vordergrund. Daraus resultiert, dass vorausgesetzt wird, dass die Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber über die Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, den Handlungsspielraum zielführend zur Aufgabenerfüllung zu füllen. Oftmals liegt in einer Organisation auch eine Position vor, welche die Kompetenzen-Kompetenz innehat (Auffangkompetenz der Hochschulleitenden). Sie kann also unter bestimmten Umständen jede Aufgabe an sich ziehen und über den Sachverhalt bindend entscheiden. Die einzelnen Kompetenzen werden von Bogumil et al. (2013) in Beratungs-, Aufsichts- und Entscheidungskompetenz unterschieden. Hier bildet die Beratungs- beziehungsweise Empfehlungskompetenz bezüglich des Ausmaßes der Einflussmöglichkeit die schwächste Form aus. Folgende Tabelle 2 beschreibt die Kompetenzen:

Tab. 2: Beschreibung der Beratungs- und Empfehlungsfunktionen (eigene Darstellung nach Bogumil et al. 2013, 55)

Kompetenz	Beschreibung
Anhörung	Recht zur Meinungskundgabe über die Rechts- und Sachlage
Benehmen	Benehmen bedeutet, dass eine Beratung zwischen den entscheidenden und den beratenden Organen darüber stattfinden muss, wie das anvisierte Ziel erreicht werden kann. Ein nicht erreichtes Benehmen hat jedoch keinen Einfluss auf den Verfahrensgang. Deswegen ist es vom Einflussgrad her mit der Anhörung gleichzusetzen.
Beratung	Nicht formalisierte Möglichkeit, seine Meinung zu äußern
Empfehlung	Sie verlangt im Gegensatz zum Vorschlagsrecht nicht, dass sich das Organ, das die Entscheidungskompetenz innehat, zwingend mit der Empfehlung auseinandersetzen muss.

Im Rahmen des Selbstverständnisses der Gruppenuniversität mit ihrem Streben nach Konsensentscheidungen innerhalb der Gruppe der Professorinnen und Professoren ist davon auszugehen, dass in der Entscheidungsbildung vermieden wird, konträre Positionen zu übergehen, und somit Kompromisse angestrebt werden. Anders stellt sich der Sachverhalt hinsichtlich der Aufsichtskompetenz dar. Diese bedeutet vor allem ein Vetorecht; hier ist die Zustimmung des Organs erforderlich, welches die Aufsichtsfunktion innehat. Dies beinhaltet aber nicht

das Recht, die konkrete Ausgestaltung des beaufsichtigten Sachverhaltes vorzuschreiben. Zu den Aufsichtskompetenzen lassen sich:

- Vorschlagsrecht,
- Bestätigung,
- Zustimmung und Einvernehmen

zählen. Es kann jedoch sein, dass die Kompetenzen Zustimmung und Einvernehmen auch zugleich Entscheidungskompetenzen darstellen. Zu den Aufsichtsfunktionen werden diese Kompetenzen dann gerechnet, wenn sie nur aufschiebenden Charakter haben. Die Beschreibung der Kompetenzen Vorschlagsrecht und Bestätigung (Bogumil et al. 2013a, 56) fasst Tabelle 3 zusammen.

Tab. 3: Beschreibung der Beratungs- und Empfehlungsfunktionen (eigene Darstellung nach Bogumil et al. 2013, 55)

Kompetenz	Beschreibung
Vorschlagsrecht	Die von einem Vorschlagsrecht ausgehende Bindungswirkung kann unterschiedlich stark sein. Entweder besteht nur ein Anspruch auf ermessensfehlerfreie Entscheidung hinsichtlich des Vorschlags oder es kann nur aus gewichtigen Gründen von dem Vorschlag abgewichen werden.
Bestätigung	Bestätigung (zum Beispiel einer Wahl) bedeutet, dass über den jeweiligen Vorschlag abgestimmt (Ablehnung oder Akzeptanz des Vorschlags) werden kann, aber nicht neue Vorschläge eingebracht werden können. Es handelt sich um ein ‚einfaches‘ Vetorecht.

Bedeutet das Vorschlagsrecht die Möglichkeit, vor allem Personalentscheidungen aktiv zu gestalten oder mitzusteuern, so bildet die Bestätigungsfunktion den Konterpart zu dem Vorschlagsrecht: Das Organ mit der Bestätigungsfunktion muss dem Vorschlag des Organs mit dem Vorschlagsrecht zustimmen. Damit zeigt sich ein Machtgefälle – eine Hierarchie – dieser Kompetenzen. Im Extremfall kann das bestätigende Organ die Vorschläge so oft mittels Vetorecht blockieren, bis ein Vorschlag vorliegt, der dem bestätigenden Organ zusagt. Die letzte Kategorie, die Entscheidungsrechte, wird nicht tiefergehend in Alleinentscheidungsrechte u. ä. unterschieden. Laut Bogumil et al. (2013) handelt es sich hierbei um

- Entscheidung (Beschluss),
- Genehmigung,
- Einvernehmen (sofern die Entscheidung nicht im Einvernehmen ersetzt wird),
- Zustimmung (sofern die Entscheidung nicht im Einvernehmen ersetzt wird),

- Bestellung und
- Ersatzvornahme⁸ (Bogumil et al. 2013, 56).

Damit bündeln sich in dieser Kategorie die *Kompetenzen*, welche die größten Gestaltungsspielräume über die Einflussnahme darstellen und die wirkmächtigsten Kompetenzen sind. Nachdem das Verständnis der Kompetenzen der beiden betrachteten Felder dieser Untersuchung dargelegt wurde, richtet sich der Blick nun auf die Dimensionen, die zusammenspielen müssen, um eine *Studierendenorientierung* zu ermöglichen.

3.4.4 Dimensionen der studierendenorientierten Hochschule

Im europäischen Raum wurden Kriterien zur Gestaltung der studierendenorientierten Hochschule erarbeitet, die als Good Practice vorliegen. Die Fülle der vorliegenden Publikationen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sodass hier nur auf drei zusammenfassende Quellen verwiesen wird: „Die Hochschule zum Lernraum entwickeln“ (DINI 2013), die JISC-Studie: „Learning Space Guide und Designing spaces for effective learning: a guide to 21st century learning space design“ (JISC 2007), das Update dieser Studie (JISC 2015) sowie das Toolkit der Universities and Colleges Information Systems Association (UCISA) „The UK Higher Education Learning Space Toolkit“ (Universities & UCISA 2016).

So können für die Dimension Hochschulorganisation – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – folgende Kriterien aus den Veröffentlichungen zusammengetragen werden:

- Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinweg,
- Beteiligung von Studierenden,
- integrative Konzepte für die gesamte Hochschule,
- geschultes und inspiriertes Hochschulpersonal,
- Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung,
- Transparenz und Effektivität des Raumvergabesystems,
- Effektive und qualitativ hochwertige Evaluation von Lernräumen,
- gemeinsame Nutzung von Räumen durch Studierende und Mitarbeitende,
- räumliche Bündelung der Serviceangebote der Hochschule,
- Umgestaltung der Lehre als kontinuierlichen Prozess ansehen,

⁸ Hierbei handelt es sich um ein Vollstreckungsmittel zur Erzwingung vertretbarer Handlungen. Im öffentlichen Recht kann die Ersatzvornahme von der Behörde oder in deren Auftrag ohne besondere Ermächtigung durchgeführt werden; sie muss aber im Allgemeinen vorher schriftlich angedroht werden (§ 10 VwVG).

- zentrale Steuerung und Koordination von Lernrauminiciativen,
- Berücksichtigung lokaler Eigenheiten.

Die Kriterien haben zumeist Bezug zum *Shift from Teaching to Learning*, finden aber auch eine Passung zu den Zielen des *New Public Managements*. So zielt die Förderung der Beteiligung nicht nur auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, sondern hilft auch Ziele wie „mündige Bürger“ (Buchmann 2017, 137), damit sich Studierende in der Demokratie beteiligen, zu erreichen. Wie schon erwähnt, ist auch die Outputorientierung eine Gemeinsamkeit, wobei sich das New Public Management mehr für den Studienerfolg (gute Absolventinnen und Absolventen für den Arbeitsmarkt) (Zechlin 2015) interessiert und die Perspektive des Shift from Teaching to Learning die Learning-Outcomes fokussiert.

Diese *Learning-Outcomes* entstehen nicht im luftleeren Raum – es bedarf sowohl des physischen Lehr- und Lernraums als auch der digitalen Strukturen, wie die Coronapandemie aktuell verdeutlicht. Die Handlungsempfehlungen für diese beiden Bereiche sind im Zuge der Erfordernisse der Hybridisierung von physischen und digitalen Lehr- und Lernräumen nur schwerlich getrennt voneinander zu denken, sodass sie zusammen vorgestellt werden. Die Räume sollten

- eine Passung hinsichtlich der intendierten Nutzungsweise aufweisen,
- anpassungsfähig (technologischer Wandel, aber auch Lehr- und Lernszenarien) sein,
- die Einfachheit und Zuverlässigkeit der Nutzung garantieren,
- Sorge dafür tragen, dass Nutzende sich wohlfühlen,
- in puncto Nachhaltigkeit (Umwelt, Kosten ...) den Anforderungen genügen,
- innovativ, inspirierend und motivierend sein,
- Privatheit und Gruppenarbeit ermöglichen,
- reservierbar sein,
- die Verwendung eigener Geräte (BYOD) ermöglichen,
- informelle und formale Lernumgebungen anbieten,
- Katalysatoren für den Wandel sein (Makerspaces, Labs ...),
- kollaborative und kooperative Lehre fördern,
- barrierefrei sein,
- regelmäßig qualitativ hochwertig evaluiert werden und
- ein Gleichgewicht zwischen physischen und virtuellen Räumen ermöglichen.

Die hier aufgelisteten Kriterien beziehen sich auf die Lehr- und Lernräume. Denkt man jedoch aus studentischer Sicht, so zeigt sich, dass hinsichtlich der digitalen Strukturen weitere Bedürfnisse auftauchen, die sich vor allem auf die

Studienorganisation beziehen. Hier wurde in dem Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* eruiert, dass Technikausleihe, räumliche Zugänglichkeit, Log-in in Hochschuldienste und Zugang zur Studienverwaltung oftmals auf unterschiedlichen Legitimationen (Hochschulausweis, Matrikelnummer, studentisches Kürzel ...) liegen und dass unterschiedliche Plattformen (Content- und Customermanagementsysteme (CMS), Learningmanagementsysteme (LMS), Prüfungsverwaltung ...) jeweils einzeln angesteuert werden müssen, um Aufgaben abzuarbeiten (Stang et al. 2020b, 192). Im Bereich der physischen Lehr- und Lernräume wurden von den Autorinnen und Autoren auch Herausforderungen aus studentischer Sicht angemerkt; hier sind die Themen in den Bereichen Öffnungszeiten, Raumschließungskonzepte oder auch Verzehr zu finden. Die Lebenswelt und damit auch der studentische Alltag haben sich massiv gewandelt und tradierte Strukturen und Verfahrensweisen haben nur noch geringe Passung zur studentischen Realität (Becker/Stang 2020a, 111–115). Nimmt man diese Anforderungen, die aus der *Studierendenorientierung* an die Organisation Hochschule herangezogen werden, und betrachtet man dabei die bildungspolitische Ebene mit dem New Public Management, so fällt auf, dass dort nur wenig Berührungspunkte (Harmonisierungsbestrebungen der Europäischen Gemeinschaften und die Outputorientierung) zu finden sind. Zechlin notiert dazu, der Logik des New Public Managements folgend, dass die

Qualität [der Produkte] [...] sich zwar nur in Hinblick auf den Outcome beurteilen lässt, [...] sich aber nur der Output [steuern lässt], [...] weil nur er hinsichtlich Quantität und Qualität durch das Hochschulmanagement beeinflussbar ist. Produkte dienen als Schnittstelle zwischen Hochschule und Politik beziehungsweise Ministerialverwaltung, denn der Gewährleistungsstaat achtet nur darauf, dass gute Absolvent(inn)en und Forschungsergebnisse aus der Hochschule herauskommen, wie sie erzeugt werden, bleibt hingegen den Hochschulen selbst überlassen (Zechlin 2015, o. S.; H. i. O.).

Damit stellt sich die Frage, wie Hochschulen die Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschule und damit den Wandel zur kompetenzorientierten Lehre steuern, strukturieren und umsetzen.

3.5 Zusammenfassung der Grundlagen, Ziele und Forschungsfragen

Abschließend sollen die theoretischen Ausführungen nochmals gebündelt vorgestellt werden. Die Wandlungserwartungen der politischen Akteurinnen und Akteure lassen sich im Hinblick auf die Lehre mit den Zielen des erfolgreichen Studiums und der Outputorientierung zusammenfassen, die zum einen durch

eine hohe Anzahl Studierender in Regelstudienzeit, durch eine geringe Abbrechendenquote, aber auch durch die Umsetzung des Shift from Teaching to Learning gekennzeichnet sind. Zum anderen wird von den Hochschulen erwartet, die Effektivität, Effizienz, Transparenz und Partizipation zu steigern, um die Organisation Hochschule als Teil der öffentlichen Verwaltung zu reformieren.

Als Initiativen sind die Studienstrukturreform, die Einführung des Qualifikationsrahmens (Kompetenzorientierung) im Rahmen des Bologna-Prozesses und die Umsetzung des Shift from Teaching to Learning als Anpassung des Paradigmenwandels zum Konstruktivismus innerhalb der Lehre zu sehen. Aufseiten der Hochschulverwaltung wurden das Kontraktmanagement und die Hochschulräte eingeführt, den Hochschulen mit dem Globalbudget Finanzhoheit gewährt und die kaufmännische Buchführung eingeführt. Weiterhin wurden sowohl hochschulintern wie auch zwischen den politischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Hochschulen die Kompetenzen verschoben. Hochschulintern wurden die *Dezentralisierung* und die *Professionalisierung* der Administration vorangetrieben, wobei die Professionalisierung jedoch noch nicht klar definiert ist. Hochschulübergreifend und auch hochschulintern wurden wettbewerbliche Strukturen eingeführt, sodass jetzt nicht nur die Professorinnen und Professoren um Besoldung und Leistungszulagen konkurrieren, sondern auch die Fakultäten um Mittel und Stellen und die Hochschulen untereinander um Studierende, *Reputation* und ebenfalls um Mittel und Stellen, die von dem jeweiligen Landeshaushalt finanziert werden. Es wird deutlich, dass die Veränderungen, die die Verwaltung der Hochschulen betreffen, umfassend und vielgestaltig sind.

Damit sind die Folgen, die aus dem *Bologna-Prozess* und dem *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995) resultieren, nicht zu unterschätzen. Sie greifen weiter als nur innerhalb der *Hochschuldidaktik*. Sicherlich führen die Anforderungen zu einer Veränderung der notwendigen *Lehrkompetenzen*, die über Weiter- und Fortbildungen in die Hochschulen hineingetragen werden müssen, und sie verändern auch die Strukturen dahingehend, dass sich die physischen Lehr- und Lernräume verändern müssen, um eine konstruktivistische Lehre zu ermöglichen. Auch erfordert das erfolgreiche Studium einen guten, stabilen Umgang mit den digitalen Strukturen. Hierzu sind jedoch nicht nur der Auf- und Ausbau eines guten Internets erforderlich, sondern es bedarf auch guter digitaler Unterstützungsstrukturen wie zum Beispiel eines *Learningmanagementsystems* (LMS) und der Content- und *Customermanagementsysteme* (CMS). Weiterhin müssen die Nutzenden dieser Strukturen nicht zuletzt in Identitätsmanagement, Datenschutz etc. geschult werden. Dies verweist darauf, dass von diesem Wandel, der sich als *Studierendenorientierung* beschreiben lässt, auch die Hochschulorganisation betroffen ist. So ist zum Beispiel in der Studierendenverwal-

tung der Student-Life-Cycle eine der Schnittstellen, an denen die Administrative der Hochschule von dem Wandel direkt betroffen ist.

Die Veränderungen im Bereich der Administration lassen sich mit dem Wandel vom *Selbstverwaltungsmodell* zum *Managementmodell* beschreiben, in dem die einzelnen Entwicklungen unterschiedlichen *Governance-Mechanismen* zugeordnet werden können. Auf Organisationsebene führt dies zu veränderten Strukturen in der Ablauf- und Aufbauorganisation, was wiederum zu veränderten Interdependenzen führt. Eine zusätzliche Anforderung, die auf die Hochschulen zukommt, ist die Passung der Studien- und Arbeitssituation der Hochschulangehörigen zu ihren Aufgaben beziehungsweise zum Studium. Sie resultiert aus dem steigenden Bedarf nach flexiblen Modellen, da vielfältige Aufgaben in der Alltagswelt der Menschen (Pflege Angehöriger, Teilzeitarbeit, weite Pendlerstrecken, aber auch Homeoffice, Studium mit Kind etc.) dazugekommen sind.

In dieser komprimierten und keineswegs vollständigen Zusammenfassung wird deutlich, wie umfangreich und vielfältig die Erwartungen und Veränderungen sind, mit denen die Hochschulen konfrontiert sind. Doch genau aus diesem Konglomerat heraus entstand das Forschungsinteresse daran, zu untersuchen, ob und wenn, ja, in welcher Weise die unterschiedlichen Initiativen in Bezug zueinander stehen und ob sich die *Kompetenzorientierung* in die weiteren Reformen einordnen und wie sie sich dort verorten lässt. Hierzu werden exemplarisch die Umsetzungen der Initiativen und der Studierendenorientierung von drei Universitäten beschrieben. Dazu werden Fallstudien mit drei Universitäten durchgeführt, deren Methodik im folgenden Kapitel beschrieben wird.

4 Methodisches Vorgehen

Das hier zu untersuchende Phänomen ist die Umsetzung der kompetenzorientierten Lehre innerhalb der *Handlungskoordination* der Organisation Hochschule, welche die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehre ermöglicht. Da zurzeit viele hochschulindividuelle Suchbewegungen feststellbar sind, wie kompetenzorientierte Lehre im Hochschulkontext erfolgreich umgesetzt werden kann (Stang et al. 2020, 16), sind Fallstudien eine vielversprechende Möglichkeit, diese organisatorischen Prozesse in konkreten Ausprägungen zu beschreiben. Yin definiert Fallstudien wie folgt:

A case study is an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident. (Yin 2018, 5)

Obwohl qualitativen Fallstudien in der wissenschaftlichen Literatur eine hohe Bedeutung zugemessen wird, wird diese Methode, mit Blick auf quantitative Erhebungen, kritisiert. Yin führt als häufigste Kritikpunkte die fehlende Genauigkeit in der Methodendurchführung, die Verwechslung von qualitativen Fallstudien in der Wissenschaft mit denen der Lehre, die begrenzte Möglichkeit der Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowie die begrenzte Vergleichbarkeit der Ergebnisse an (Yin 2018, 29–40). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch die Beschreibung von Phänomenen und keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse angestrebt. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Hochschulen darzustellen. Bezüglich der Vergleichbarkeit merkt Kerl an, dass

in der quantitativen Wissenschaft oft mit randomisierten kontrollierten Studien argumentiert wird. Diese erlauben zwar eine Abschätzung der Wirkungen bestimmter Variablen, was Fallstudien nicht leisten können, Fallstudien erlauben jedoch die Generierung detaillierter Einblicke in ein bestimmtes Phänomen (Kerl 2018, 56).

Pflüger et al. ergänzen, dass Fallstudien die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Verfahren zu kombinieren, und dass die Möglichkeit zur Multiperspektivität und zur Offenheit besteht, was eine bessere Berücksichtigung von Kontexten und neuen Informationen ermöglicht (Pflüger et al. 2017, 391). Da es, wie Yin (2018) feststellt, kein festgelegtes Vorgehen gibt, wie Fallstudien durchgeführt werden, und während der Untersuchung auch kontext- oder informationsbedingte Anpassungen vorgenommen werden müssen, muss dieses Vorgehen auch für diese Untersuchung erstellt werden. Zunächst soll auf die grundlegenden Bedingungen der Methode Fallstudie eingegangen werden, woran sich die Fallauswahl und die Beschreibung der Operationalisierung anschließen.

4.1 Komponenten von Fallstudien

Yin schlägt folgende Komponenten für das Forschungsdesign vor:

- A case study's questions
- Its propositions, if any
- Its case(s)
- The logic linking the data to the propositions
- The criteria for interpreting the findings (Yin 2018, 66).

Die Forschungsfrage, wie Hochschulen die Studierendenorientierung in ihrer Organisation umsetzen, wird durch eigene Überlegungen ergänzt, die über das Wie hinausgehen, was sich schon in der Verflechtung mit dem New Public Management zeigt: Die Governance von Hochschulen bezieht sich zumeist auf die Erreichung der Ziele der Verwaltungsreform – hier gilt es zu überlegen, ob die *Studierendenorientierung* als ein Teil, eingebettet in die Ziele des New Public Managements, gehandhabt wird oder ob dieses Ziel unabhängig davon, also als eigenständiger strategischer Strang, von den Hochschulen vollzogen wird. Daran schließen sich weiterhin Überlegungen an, ob und warum das Erreichen des bildungspolitischen Ziels seitens der Ministerien vollständig an die Hochschulen verwiesen wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden drei Hochschulen betrachtet. Diese Limitation ist aufgrund der Fülle und Komplexität der Gemengelage geboten und wird im Abschnitt Fallauswahl genauer expliziert. Die fünfte von Yin benannte Komponente verweist auf die Datenerhebung und -analyse, die in Unterkapitel 4.4.4 (Fallauswahl) vorgestellt wird. Yin schlägt hierfür „Mustervergleich, Erklärungsbildung, Zeitreihenanalyse, Logikmodell und fallübergreifende Synthese“ (Yin 2018, 81–82; eigene Übersetzung) vor.

In den hier vorliegenden beschreibenden Fallstudien wird vor allem das Wie herausgearbeitet, für das noch kein Muster in der Theorie vorliegt, sodass allenfalls Hypothesen generiert werden können, welche zur weiteren Überprüfung durch die Analyse weiterer Fälle weiterentwickelt werden müssten. Folgt man Yin, so bedeutet die Erklärung eines Phänomens, kausale Sequenzen festzulegen oder zu erklären, wie oder aus welchen Gründen ein Ergebnis zustande gekommen ist (Yin 2018, 147). Dadurch, dass für diese Untersuchung ein Untersuchungszeitraum für alle drei Fälle festgelegt wurde, schließen sich Zeitreihenanalyse und Logikmodell als Grundlage aus. Es wird kein zeitlicher Prozess betrachtet, sondern der Iststand der untersuchten drei Hochschulen in dem Jahr 2018. Bei der fallübergreifenden Synthese steht für Yin im Fokus, die Integrität des gesamten Falls beizubehalten und alle Muster, die innerhalb eines Falls gefunden werden, über alle Fälle hinweg zu vergleichen oder zu synthetisieren, und zwar nicht zwingend über die Fälle zu schlussfolgern, sondern über die ge-

fundenen Muster. Hierbei gilt es, konzeptionell in einer Abstraktionsebene zu denken und weniger einen tiefen Drill-down in die Fälle vorzunehmen, und es steht die Argumentation der möglichen (rivalisierenden) Interpretationen der Ergebnisse im Fokus (Yin 2018, 194–199). Als letzte Komponente spricht Yin (2018) die wissenschaftliche Güte (Konstruktvalidität, Validität und Zuverlässigkeit) an. Die Konstruktvalidität meint, dass die Operationalisierung zu den zu untersuchenden Faktoren passt, Validität und Zuverlässigkeit sprechen die Generalisierung und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse an (Yin 2018, 101).

4.2 Sekundäranalyse von Daten

Diese Arbeit beruht auf einer weiteren Analyse der Daten, die in dem Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* erhoben wurden. Damit handelt es sich um eine Sekundäranalyse, welche die Ergebnisse aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und eine Selektion und Neukombination des vorhandenen Datenmaterials erforderlich macht, um die Erkenntnisse der Primäranalyse zu ergänzen und um einen weiteren Blickwinkel hinzuzufügen. Folgt man Heaton handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine ergänzende Analyse, bei der die bereits vorliegenden Daten hinsichtlich einer neuen Fragestellung ausgewertet werden (Heaton 2008, 39). Die vorliegenden Daten werden zusätzlich mit einer Dokumentenanalyse kombiniert. Damit liegt hier auch eine „assorted analysis“ (Heaton 2008, 39) vor, die dadurch gekennzeichnet ist, dass bestehendes Datenmaterial mit neuen Daten zusammengebracht wird.

Medjedović verweist auf den Umstand, dass bei der Sekundäranalyse die Auswertung und Analyse der Daten von dem Erhebungsprozess entkoppelt sind und damit aus dem Kontext gerissen werden (Medjedović 2019, 250). Dem kann für diese Arbeit entgegengestellt werden, dass die Verfasserin dieser Arbeit Mitglied des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* ist und in den vollständigen primären Forschungsprozess involviert war. Damit ist die Berücksichtigung des Primärkontextes gegeben und „die Sekundäranalyse [ist] als neuer Prozess der Rekontextualisierung und Rekonstruktion von Daten zu verstehen“ (Medjedović 2019, 251), da diese aus der Perspektive der *Hochschulsteuerung* ausgewertet werden, für die im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* schlicht die Kapazitäten fehlten. Die Primäranalyse der Daten lässt sich als ein „sequenzielles Quan-Qual-Design (Vertiefungsstudie)“ (Kuckartz 2017, 178) beschreiben. Kuckartz beschreibt dieses wie folgt:

Aus den Ergebnissen einer quantitativen Studie werden die Fragen für eine qualitative Erhebung generiert. In der qualitativen Erhebung können so zum Beispiel Fragen, die in

den Ergebnissen aufgekommen sind, geklärt werden. So entsteht ein Zusammenhang zwischen Ergebnissen und Konzeption des weiteren Vorgehens und es können zum Beispiel Leitfäden mit den Ergebnissen einer vorhergehenden quantitativen Erhebung begründet werden. (Kuckartz 2017, 178)

Dies beschreibt die Entwicklung des Forschungsdesigns der Primärstudie – hier wurde zunächst eine Onlinebefragung durchgeführt und auf der Basis dieser Ergebnisse wurden die Leitfäden für die Interviews entwickelt. Aus diesen Erhebungen entstand eine Fülle an Daten, die im Rahmen des Primärprojektes nicht in aller Tiefe und aus allen Blickwinkeln ausgewertet konnte, sodass sich die vorliegende Sekundäranalyse vertiefend anbot.

Damit ist hinsichtlich der Daten die Basis der Fallstudien beschrieben worden und es schließt sich die Beschreibung der Fallauswahl an.

4.3 Fallauswahl

Die Auswahl wurde durch die Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* (Becker/Stang 2020b) prädestiniert. Die drei ausgewählten Universitäten hatten sowohl an der Onlinebefragung wie auch an den im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* durchgeführten Leitfadeninterviews teilgenommen und gehören zu den Hochschulen, die sich innerhalb des vorgenommenen Rankings (siehe dazu auch die Abschnitte 4.4.4 und 4.4.5) unter den besten 50 Hochschulen innerhalb der teilnehmenden Hochschulen an der Befragung einsortiert hatten (mehr dazu: Aschinger et al. 2020). Somit kann durch diese Vorauswahl davon ausgegangen werden, dass alle drei Hochschulen über eine hohe Ausprägung hinsichtlich der *Studierendenorientierung* verfügen.

Eine weitere Einschränkung wurde dahingehend vorgenommen, dass nicht die gesamte Vielfalt der Hochschularten untersucht wird, sondern nur eine Hochschulart, die der Universitäten, die noch hinsichtlich der Größe und des Standortes (Bundesland) differieren. Im Vorfeld wurden die möglichen Kandidatinnen und Kandidaten dahingehend vorselektiert, welche Dokumente verfügbar sind. Dies schränkte die Auswahl massiv ein – von mehreren Hochschulen wurde die Freigabe von (prinzipiell öffentlich verfügbaren) Dokumenten verweigert oder so stark verzögert, dass diese Fälle nicht in die Untersuchung einbezogen werden konnten.

Weiterhin wurde überlegt, ob eine Einschränkung nach Hochschulart oder nach Standort (Bundesland) vorgenommen werden sollte. Da keine drei gleichartigen Hochschulen aus einem Bundesland in dem Stichprobenpool verfügbar waren, konnte nur eine der möglichen Eingrenzungen vorgenommen werden.

Letztlich führte die mangelnde Kooperation von Hochschulen dazu, dass nur aus der Gruppe der Universitäten drei Fälle zu untersuchen waren – und einschränkend ist dazu anzumerken, dass ein Ministerium und die angehörige Universität nicht in der Lage waren, innerhalb des Bearbeitungszeitraums (2017 bis 2021) die Ziel- und Leistungsvereinbarungen bereitzustellen, sodass hier die 2018 endenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen zugrunde gelegt wurden (das jüngste Dokument).

Aus dem verbleibenden Pool wurden eine große, eine mittlere und eine kleine Universität ausgewählt, sodass als unterscheidende Merkmale nicht nur der Standort mit den individuellen Rahmungen, sondern auch interne Anforderungen (Anzahl der Studierenden) in die strategischen Entscheidungen – und damit in die *Handlungskoordination* – der Universitäten hineinspielen.

Klar ist, dass mit drei Fallbeschreibungen nur eine sehr eingeschränkte Typisierung erfolgen kann, sodass diese im Rahmen dieser Arbeit rudimentär bleiben muss und für etwaige folgende Untersuchungen (zum Beispiel der restlichen interviewten Hochschulen (Anzahl: 41)) verbleibt. Im Folgenden sollen die angewandten Forschungsmethoden, die in diesem *Mixed-Methods-Ansatz* zum Tragen kommen, kurz vorgestellt werden.

4.4 Methodenmix als Zugang

In dieser Untersuchung werden qualitative und quantitative Verfahren miteinander kombiniert, „da sie die Tiefe und Breite von Ergebnissen stärken“ (Kelle 2017, 45) können und damit eine „ganzheitliche, holistische Sicht erzielen, [indem] ein und dasselbe Phänomen von unterschiedlichen Perspektiven her“ betrachtet wird (Lamnek 1995, 250). Und Grecu und Völcker ergänzen:

Durch die methodologisch begründete Verknüpfung der unterschiedlichen Forschungszugänge wird eine komplexe Perspektive auf soziale Phänomene möglich, die monomethodische Zugänge so umfassend nicht leisten können. (Grecu/Völcker 2018, 231)

Die drei hier zugrundeliegenden Verfahren zur Datenerhebung werden nun kurz skizziert, um dann im Anschluss die Auswertungsmethodik vorzustellen.

4.4.1 Leitfadeninterviews

Das *Leitfadeninterview* wird durch die Thematik und die Fragen des Interviews strukturiert. Damit entsteht zwischen der gewünschten Offenheit und dem qua-

litativen Ansatz und der Strukturierung ein Spannungsfeld in der Gesprächssituation. Loosen beschreibt Leitfadeninterviews als eine „in Komplexität und Aufwand auf den ersten Blick leicht zu unterschätzende Methode der Datenerhebung. Tatsächlich ist ‚asking questions and getting answers [...] a much harder task than it may seem at first‘“ (Loosen 2016, 141, H. i. O.).

Gleichzeitig gehören Befragungen zu den Alltagserfahrungen, sodass das Leitfadeninterview nur durch die Anbindung an den wissenschaftlichen Prozess mit der Zielgebung, „durch regulierte (einseitig regelgeleitete) Kommunikation reliable (zuverlässige, konsistente) und valide (akkurate, gültige) Informationen über den Forschungsgegenstand zu erfahren“ (Scholl 2003, 21), zur Forschungsmethode wird. Der Standardisierungsgrad für Leitfäden dient als ein Mittel der Zuordnung des verwendeten Instrumentes. Hier reicht die Bandbreite von stark bis gar nicht standardisiert. Je stärker der Leitfaden präzisiert wird, desto stärker ist der Standardisierungsgrad und desto geringer ist die Offenheit ausgeprägt. Der Leitfaden kann somit eine Orientierungshilfe zur Strukturierung des Gespräches darstellen, jedoch kein starres Gerüst. Die Offenheit dieser Methode bietet durch den mündlichen Dialog die Möglichkeit, an interessanten Punkten nachzufragen und individueller die Bedürfnisse der Befragten zu erfragen.

Die Interviews fokussierten vor allem die Perspektive und die Problemstellungen, die sich aus den Anforderungen ergeben. Im Unterschied zum Fragebogen ermöglicht die offene Gesprächsführung und die damit zusammenhängende Erweiterung von Antwortspielräumen, den Bezugsrahmen der Befragten ebenfalls mit zu erfassen. Schnell et al. verweisen darauf, dass dies „einen Einblick in die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe des Befragten“ zulässt (Schnell et al. 2011, 379).

Doch auch diese Methode ist problembehaftet. So können, selbst wenn Interviewerinnen oder Interviewer alles richtig machen, Fragen seitens der Befragten abgelehnt werden oder die Antworten werden dadurch verfälscht, dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden. Bortz und Döring weisen darauf hin, dass etwaige Fehler, die bei Befragten durch Fehlinterpretation der Frage zustande kommen, mit zu dokumentieren sind, da dadurch unwichtige Informationen bei den Befragten in das Bewusstsein gerufen werden und durch deren Bewertung dieser eine Antwort gegeben werden könnte, die nicht die eigentliche Haltung zu der Frage widerspiegelt (Bortz/Döring 2007, 250–251). Zu dieser „Fehlermöglichkeit“ kommen noch *Priming-Effekte* hinzu, die entstehen, wenn „sich die Beantwortung einer Frage assoziativ auf die Beantwortung der Folgefragen auswirkt“ (Bortz/Döring 2007, 251).

In dieser Untersuchung werden fünf Interviews ausgewertet. Drei davon wurden jeweils mit einem Mitglied der Hochschulleitungen oder deren Beauftragten (Bibliothekslleitung, Stabsstellen) mit dem Fokus auf die Entwicklung

der studierendenorientierten Hochschule geführt. Die zwei weiteren vorliegenden Interviews wurden im Zuge der Fallstudien des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* mit den Vizeleitenden Lehre oder deren Beauftragten (Stabsstelle) hinsichtlich der studentischen Perspektive auf die Lehre geführt. Für die Fälle A und B liegen somit jeweils zwei Interviews vor, für den Fall C nur eines, da an dieser Universität keine Fallstudie im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* durchgeführt wurde. Einschränkend ist ebenfalls anzumerken, dass es durch die unterschiedlichen Interviewerinnen und Interviewer zu unterschiedlichen Einflüssen während der Befragung gekommen sein kann. Da der Leitfaden jedoch für alle Interviews gleich war, kann ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen hergestellt werden. Dennoch gilt es, auch diesen Umstand in der Reflexion zu berücksichtigen. Die Daten aus den *Leitfadeninterviews* werden durch eine *Dokumentenanalyse* und die Ergebnisse einer *Onlinebefragung* ergänzt, sodass sich eine kurze Vorstellung der Methoden hier nun anschließt.

4.4.2 Online-Fragebogen

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* wurde auch eine Onlinebefragung vorgenommen, zu der alle Hochschulen Deutschlands eingeladen wurden, um einen Überblick über die Selbstwahrnehmung der Hochschulen zu erhalten. Diese Methode wurde gewählt, da es in Deutschland über 500 staatlich zugelassene Hochschulen gibt und damit der Erhebungsaufwand durch persönliche Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren zu groß gewesen wäre. Damit bot sich eine Online-Umfrage an, da diese „Befragungen zeitlich und räumlich unabhängig sind“ (Wagner/Hering 2014, 662). Fühles-Ubach sieht weitere Vorteile in der Möglichkeit,

Multimedia-Elemente, automatisierte Filterführungen, Plausibilitäts-Checks der Eingaben sowie Randomisierungen der Antwortmöglichkeiten oder Frageblöcke zu verwenden, [...] [und einen weiteren Vorteil] in dem schnellen Rücklauf (Fühles-Ubach 2013, 115).

Nachteile dieser Methode sind darin zu sehen, dass nicht zu kontrollieren ist, wer nun schlussendlich den Fragebogen ausfüllt (Zerr 2003, 382), und es unmöglich ist, persönlich zu interagieren, und damit den Begleittexten eine hohe Bedeutung zukommt. Hinzu kommen die Risiken, dass die Aufmerksamkeit und/oder das Interesse der Ausfüllenden während der Bearbeitung sinkt oder bei langen Fragebögen die Abbruchquote steigt. Hinzu kommt, dass die *Item-Nonresponse* bei dieser Art der Befragung höher ausfällt als bei anderen Metho-

den (Zindler/Pohl 2015, 305). Um die Rücklaufquote zu erhöhen, empfiehlt Faulbaum (2011), eine Nachfassaktion durchzuführen, sofern die finanziellen Mittel dafür vorhanden sind. Faulbaum verweist auch auf die zentrale Bedeutung der Frageformulierungen, da die Komplexität eines Fragetextes ein Problem für die Antwortqualität darstellt, wenn man bedenkt, dass mit der Komplexität des Textes oft eine entsprechende Komplexität der kognitiven Leistung einhergeht, die erbracht werden muss, um den Text zu verstehen (Faulbaum 2011, 241). Unklare Formulierungen können zur Folge haben, dass die intendierte Bedeutung der Forschenden sich deutlich von dem unterscheidet, was die Befragten darunter verstehen. Tourangeau et al. verweisen auf das Problem der Unschärfen, denn es werden von den Befragten unterschiedliche Interpretationsräume genutzt, um vage Fragen präzise zu beantworten, und dies hat zur Folge, dass eine nicht interpretierbare Variabilität in den Antworten entsteht (Tourangeau et al. 2000, 45).

Da in dieser Befragung Mitglieder von Hochschulen von Hochschulmitgliedern befragt wurden, kann von einem weitgehenden gemeinsamen Verständnis von Begrifflichkeiten ausgegangen werden. Dies dient insbesondere der Validität der Befragung, die zeigt, ob das Instrument auch das abbildet, was erfasst werden soll (Schnell et al. 2011, 146). Zudem wurden offene Fragestellungen vermieden, da diese für den Antwortenden einen höheren Zeitaufwand in der Bearbeitung bedeuten (Bortz/Döring 2007, 254), und es wurden vor allem Fakten, Wissens- und Einstellungsfragen gestellt und Motiv- und Verhaltensfragen (Petersen 2014, 87) vermieden, da diese zum einen eine weitere Fehlerquelle gewesen wäre und auch dem Forschungsziel nicht gedient hätten.

Da der gesamte Fragebogen über 80 Fragen verfügte und der zeitliche Bearbeitungsaufwand für die Ausfüllenden nach dem Pretest als zu groß eingeschätzt wurde, wurde der Fragebogen in vier Teile zerlegt, die sich thematisch an den Zielgruppen

- Hochschulleitung für die Themen der Hochschulorganisation und -didaktik,
- Leitungen der IT-Abteilungen hinsichtlich der digitalen Strukturen,
- Leitungen der Infrastruktur und
- Leitungen der Bibliothek als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Bereich der physischen Lehr- und Lernräume

orientierten. In dieser Untersuchung wurden die Fragebögen der Hochschulleitungen zur Auswertung herangezogen, da diese thematisch am aussagekräftigsten für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind. Durchgeführt wurde die Befragung vom Dezember 2017 bis zum November 2018 mittels

SoSci Survey⁹ und die Erinnerungen wurden zweimalig (03.2018 und 10.2018) versendet. Ausgewertet wurde der Fragebogen mittels deskriptiver Statistik, die vor allem die Häufigkeit der Verteilungen der Angaben betrachtet. Die weiteren Details und die Ergebnisse dazu finden sich in Becker/Stang 2020b.

Im Zuge der Auswertung des Onlinefragebogens fielen methodische Schwächen auf, die trotz Pretesting bei der Gestaltung der Befragung nicht bemerkt wurden. So wurden in der Frage *In welcher Form bezieht die Universität/Hochschule Studierende in die strategischen Überlegungen ein?* als Antwortmöglichkeiten (mit ermöglichter Mehrfachauswahl) sowohl *in Gremien* wie auch *durch studentische Vertreter und Vertreterinnen in Gremien* angeboten. Auch bei der Frage *Gibt es Sondermittel für die Weiterentwicklung der Lehre?* wurde eine Überschneidung der Items übersehen. Hier wurden zur Mehrfachauswahl *Drittmittel, Mittel aus der Hochschule/Universität, Länderspezifische Sonderprogramme* und *Maßnahmen zur Eigenfinanzierung* als Items angeboten. Hier ist eine große Überschneidung zwischen den Eigenmitteln und den Maßnahmen zur Eigenfinanzierung zu sehen. Da die Hochschulen unterschiedlich auf dieses Item reagiert haben, bleibt fraglich, welche Interpretationsräume genutzt wurden. Weiterhin ist auf die gleichlautenden Antworten unterschiedlicher Fragen hinzuweisen. So wird sowohl in der Frage nach der Kommunikation der Hochschulstrategie wie auch bei der Kommunikation der Ergebnisse der Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre die Antwortmöglichkeit *in Veranstaltungen* gegeben. Diesem Umstand wurde durch trennscharfe Formulierungen in dieser Arbeit zu begegnen versucht. Auch in den Angaben zu den Anteilen der digitalen Lehre waren Inkonsistenzen möglich. Bei diesen Angaben konnten die Teilnehmenden mittels Schieberegler die Anteile (0–100 Prozent) getrennt voneinander angeben. Es gab keine (technische) Vorgabe, welche die Anteile auf insgesamt 100 Prozent limitierte. Damit ist es nicht möglich darzulegen, wie die in einem der hier dargelegten Fälle die restlichen neun Prozent der Lehre gestaltet sind. Ein weiteres methodisches Element stellt die Dokumentenanalyse dar.

4.4.3 Dokumentenanalyse

Nach Atteslander (1971) eignen sich „sämtliche gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“, als Grundlage für die *Dokumentenanalyse*. Als großer Vorteil der Analyse bereits vorhandener Schriftstücke ist zu betonen, dass das Material nicht durch mögliche Feh-

⁹ Siehe dazu: SoSci Survey – die Lösung für eine professionelle Onlinebefragung. <https://www.soscisurvey.de/>.

lerquellen (zum Beispiel soziale Erwünschtheit) bei der Datenerhebung verfälscht werden kann (Lamnek 1995; Mayring 2002).

Die Perspektive der Entscheiderinnen und Entscheider wird ergänzt durch die offiziellen zentralen Dokumente der Hochschule und die verfügbaren Kennzahlen. Diese werden hinsichtlich der kompetenzorientierten Lehre und der dafür relevanten Unterstützungsstrukturen untersucht. Blümel stellt fest, dass „diese Herangehensweise ähnlich wie eine Inhaltsanalyse das Aufdecken formaler und latenter Kontexte und Zuschreibungen in manifesten Texten ermöglicht“ (Blümel 2016, 98). Damit wird es ermöglicht, die *Governance-Perspektive* genauer zu beleuchten. Weiterhin lässt sich anhand der Dokumente ein Außenbild der Hochschule rekonstruieren, während die empirischen Ergebnisse eine Innenperspektive bieten. Hinzu kommt, dass die Dokumentenanalyse einen Überblick über die Hochschulsysteme und die Organisationsstruktur bietet. Auf der Grundlage der erhobenen Daten können hier Erklärungen für parallele und abweichende Entwicklungen an den drei Hochschulen angeboten werden. Untersucht wurden, soweit frei verfügbar, Struktur- und Entwicklungspläne, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Leitbilder, (Hochschul-)Gesetze der Länder und das Hochschulrahmengesetz, Landeshaushalte, Strategiepapiere zur Hochschulentwicklung, Digitalisierung und Lehre, Organigramme, (Grund- und Geschäfts-) Ordnungen, Satzungen, Jahresberichte, Pressemitteilungen und weitere frei zugängliche Informationen der jeweiligen Hochschule auf ihren Webpräsenzen.

Zu der Dokumentenanalyse ist limitierend anzuführen, was oben schon anklang: Es konnten nicht alle für den Untersuchungszeitraum gültigen Dokumente für die Fälle zusammengetragen werden. Und auf der anderen Seite liegt eine verwirrende Vielfalt von Vereinbarungen, Strategiepapieren und Informationen auf den Webpräsenzen der Universitäten vor, die in Teilen inhaltlich diametral zueinander stehen. Hier wurde versucht, Klärung mit den jeweiligen Einrichtungen (Ministerien oder Abteilungen in den Universitäten) zu erreichen. Auch dies gelang aufgrund von sich verschiebenden Zuständigkeiten oder der Stellenfluktuation nur sehr unbefriedigend, sodass in der Interpretation auch immer mit reflektiert werden muss, dass es zu Unterschieden in den Datenlagen kam und dies ursächlich für das Ergebnis sein könnte. Mit diesen Limitationen und der in dem Sampling begründeten Komplexität ist in der Auswertung besondere Aufmerksamkeit für die Lücken und die Vergleiche aufzubringen. Zur Auswertung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Diese soll hier kurz umrissen werden.

4.4.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Dokumente orientiert sich an der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (Kuckartz 2007; Mayring 2009; Mayring 2015). Zunächst wird eine „konzeptgesteuerte Kategorienbildung“ (Rädiker/Kuckartz 2019) durchgeführt. Das Kategoriensystem wird aus den Fragen des Interviewleitfaden und den Dokumenten gebildet und iterativ verfeinert und ergänzt.

Die qualitative Inhaltsanalyse „erlaubt induktive wie deduktive Analysevorgnge, ein idiographisches Eingehen auf einzelne Textstellen (Explication) wie auch ein generalisierend-quantitatives Vorgehen, deskriptive wie auch messende Analysen“ (Mayring/Fenzel 2014, 551). Dennoch soll hier betont werden, dass diese Methode sich vor allem mit den Inhalten befasst und weniger mit der Art und Weise, wie etwas gesagt wird (Heiser 2018, 110). Diese Methode wird dahingehend kritisiert, dass sie

qua definitionem nur explizite, weitgehend eindeutige und v. a. standardisierte Textformen untersucht (vgl. Berelson 1952, S. 18). Wie die Texte zustande gekommen sind, entzieht sich der inhaltsanalytischen Methode. Kein verlorener Kontext kann durch Inhaltsanalysen wiederhergestellt werden; Mehrdeutigkeiten und intersubjektiv verschieden verstandene Konnotationen erzeugen große Inter-Codierer-Abweichungen. Zugespitzt: Je interessanter und komplexer Text und Thema, desto weniger scheinen Inhaltsanalysen geeignet: Für die Oberflachensemantik reicht es, zur Entschlüsselung der Tiefensemantik aber keineswegs (Stöber 2018, 19).

Demgegenüber antwortet Heiser mit Bezug auf Mayring:

Gleichzeitig aber [...] muss der bzw. die inhaltsanalytisch Forschende stets angeben, auf welchen Teil eines Kommunikationsprozesses sich die Interpretation empirischer Daten bezieht. Nur wenn der Kontext empirischer Daten berücksichtigt wird, können auch ihre Entstehung und Wirkung berücksichtigt werden (vgl. Mayring 2015, S. 50). Streng genommen zielt die Inhaltsanalyse daher nicht nur auf den Inhalt von Kommunikation, sondern durchaus auch auf deren Rahmenbedingungen. Insofern ist die Bezeichnung Inhaltsanalyse in gewisser Weise irreführend. Daher konstatiert Mayring selbst (ebd., S. 13), dass man eigentlich von ‚kategorie[n]geleiteter Textanalyse‘ sprechen müsse. (Heiser 2018, 110–111, H. i. O.)

Da die Ergebnisse der Leitfadeninterviews und die der Dokumentenanalyse Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten im Kontext haben, werden sie miteinander in Bezug gesetzt, um fallbezogene Unterschiede und Ergänzungen herausarbeiten zu können. Parallel dazu wurde die Onlinebefragung nochmals bezogen auf die drei Fälle ausgewertet. In der Befragung hatten die Hochschulen die Möglichkeit, sich zu identifizieren, sodass eine Zuordnung zwischen Hochschule und Angabe zu den Items möglich war. Diese Ergebnisse wurden zum einen

mittels eines Bonuspunktesystems hinsichtlich der Good Practice in Sachen *Studierendenorientierung* eingeordnet. So entstand eine geordnete Liste der Hochschulen Deutschlands, die, limitiert auf jene, die ihren Hochschulnamen in der Befragung angaben (Anzahl: 178), ein hohes Ausmaß an Studierendenorientierung (mehr als 60 Prozent der möglichen Punkte) haben. Zum anderen konnten so aber auch einzelne Items für die Fälle genutzt werden, die es ermöglichen, ein Bild der Good Practice der einzelnen Hochschule zu zeichnen.

Die Dokumentenanalyse war erforderlich, um die Rahmungen der Universitäten zu verstehen und um die Vergleichbarkeit der Fälle sicherzustellen. Durch den Föderalstaat liegt für jeden Fall ein anderes *Hochschulgesetz* zugrunde und auch die Schwerpunktsetzungen der Ministerien in den Zielen und Steuerungsinstrumenten weichen voneinander ab, sodass eine Einordnung nur möglich war, indem die jeweils zutreffenden Rahmenbedingungen als Bezugssystem genutzt wurden. Weiterhin war die Dokumentenanalyse von Bedeutung, um die Instrumente der Ministerien zu eruieren und Strukturen, Kompetenzen und Kontexte herauszuarbeiten. Vor allem kann dadurch eine Abgrenzung der Governance für die Zielerreichung des New Public Managements und der Maßnahmen zur Erreichung der studierendenorientierten Hochschule dargelegt werden und es sind Rückschlüsse auf den Entwicklungsfortschritt der Ministerien hinsichtlich des *Managementmodells* möglich, denn auch die Bundesländer setzen diese Reform in unterschiedlichen Tempos um.

Die Dimensionen der Untersuchung werden zum einen nach den *Governance-Mechanismen* von Heinze et al. (siehe Unterkapitel 3.3) operationalisiert und zum anderen schließt sich hier die Operationalisierung der Dimensionen der Studierendenorientierung an, die in Tabelle 4 vorgestellt wird.

Tab. 4: Operationalisierung der Studierendenorientierung (eigene Darstellung)

<i>Item</i>	<i>Operationalisierung</i>
Good-Practice-Ranking	Platzierung
Strategie	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung der strategischen Felder – Veränderungen in den Dimensionen Hochschullehre, physische Lehr- und Lernräume, digitale Strukturen und Hochschulorganisation – Beteiligte – Dokumentation – Kooperation – Einbindung der Studierenden

<i>Item</i>	<i>Operationalisierung</i>
Weiterentwicklung der Lehre	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung Innovation in der Lehre – Sondermittel – Kooperation – Kommunikation – Einbindung Studierende – Schulung Lehrende
Qualitätsmanagement der Lehre	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluation – Digitale Unterstützung – Akkreditierung
Digitale und physische Räume	<ul style="list-style-type: none"> – Zugänglichkeit – Anteil digitaler Lehre

Diese Zuordnung der Merkmale der Dimensionen und deren empirischer Ausprägung erfolgt zumeist mit den Ergebnissen der Befragung und der Interviews. Für die Dimensionen Strategie, Qualitätsmanagement der Lehre und Akkreditierung sind Überschneidungen mit den Governance-Mechanismen festzustellen. Hier liegen demnach die möglichen Bezugspunkte zwischen den beiden Themenkomplexen. Hinsichtlich der Governance der drei Fälle wird beschrieben, welche Ausprägungen sich für die Governance-Mechanismen feststellen lassen und wie diese innerhalb des Managementmodells einzuordnen sind, und es wird untersucht, ob sich die von Flink und Simon (2015) beschriebenen Typen in den Fällen wiederfinden, um eine Beschreibung der Fälle vornehmen zu können.

Mit diesem Methodenmix und den daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven ist es möglich, die Organisation Hochschule sowie ihren Stand hinsichtlich der Hinwendung zum *Managementmodell* mit ihren Prozessen und Strukturen zu betrachten und dies vor allem mit den Ergebnissen aus den Interviews und der Onlinebefragung sowie mit dem Stand in der Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschule in Bezug zu setzen. Die vorliegende Untersuchung ist also deskriptiv und exploratorisch angelegt. Auch sie unterliegt einigen Limitationen und Regelungen, die zu einem Teil der Anonymisierung und zum anderen Teil der Berücksichtigung der gendergerechten Sprache geschuldet sind.¹⁰ Weitere Limitationen sind hinsichtlich des vorliegenden Materials zu verzeichnen. So liegt von Fall C nur ein Interview mit der Hochschulleitung vor

10 In der Dissertationsschrift wurde das Literaturverzeichnis dahingehend aufgeteilt und angepasst, dass die Ministerien und die konkreten Universitäten etc. nicht genannt werden, sondern unter „Bundesland A/B/C“ beziehungsweise „Universität A/B/C“ geführt werden. In der vorliegenden Publikation werden die Dokumente anonymisiert benannt, aber nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt.

und es fehlen bei diesem Fall, wie bereits dargelegt, die für den Untersuchungszeitraum relevante Ziel- und Leistungsvereinbarung.

Zu beachten ist auch, dass die hier betrachteten Fälle schon alle ein hohes Ausmaß an Good Practice hinsichtlich der *Studierendenorientierung* erreicht haben (zwischen 86 und 99 Prozent des *Good-Practice-Rankings* im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule*). Damit ist davon auszugehen, dass die größeren Unterschiede im Bereich der Governance-Mechanismen festgestellt werden und sich mögliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Good Practice und den Erkenntnissen der Governance-Analyse zeigen.

Auch wurden im Sinne der Anonymisierung Anpassungen vorgenommen. So wurden gleichgeartete Dokumente gleich benannt. Dies betrifft vor allem die Struktur- und Entwicklungspläne, aber auch zum Beispiel Ziel- und Leistungsvereinbarungen, für die es in jedem Bundesland eigene Benennungen gibt. Ebenfalls wurden aus Präsidentinnen und Präsidenten oder Rektorinnen und Rektoren Hochschulleitende und unterschiedliche Zentren für Hochschullehre und Lernen wurden zum Beispiel mit dem Begriff Didaktikzentrum vereinheitlicht. Gleiches trifft auch auf die unterschiedliche Bezeichnung der Fakultäten beziehungsweise Fachbereiche zu. Diese werden einheitlich als Fakultäten benannt. Außerdem wurden aus universitätsspezifischen Bezeichnungen von besonderen Lehr- und Lernräumen (Werkstätten, Laboren etc.) einheitlich Makerspaces und alle behördlichen übergeordneten Instanzen wurden unter dem Begriff Ministerium subsumiert. Ebenso wird an den Stellen, an denen alle Hochschularten gemeint sind, von Hochschulen und in den Ergebnissen zu meist konkretisiert von Universitäten gesprochen, sodass verdeutlicht wird, dass genau dieser Fall gemeint ist.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Fallstudie setzen sich aus drei Fällen (A, B und C) zusammen, die allesamt aus Universitäten mit öffentlich-rechtlicher Trägerschaft bestehen. Diese sind in unterschiedlichen Bundesländern verortet und hinsichtlich ihrer Studierendenzahlen unterschiedlich groß. Zunächst wird für jede Universität ein kurzer Überblick gegeben. Daran anschließend wird ein Blick auf die Ausprägung der jeweiligen Universität innerhalb der *Governance-Mechanismen* und ihre Instrumente geworfen, um danach die *Studierendenorientierung* der Universität zu betrachten. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

5.1 Fall A

Beim Fall A handelt es sich um eine Universität, welche ihre Rechtsform der „dualistischen Konzeption der Hochschulorganisation“ (Pautsch/Dillenburger 2016, 17–18) mit vielen anderen Hochschulen in Deutschland gemein hat. Dies bedeutet, dass sie zu einem Teil eine staatliche Einrichtung, also ein rechtlich unselbstständiger Teil der Landesverwaltung, ist (zum Beispiel hinsichtlich des Personalwesens). Mit dem anderen, körperschaftlichen Teil wird ihr das Recht zur Selbstverwaltung eingeräumt, welches die organisationale *Autonomie* sichert. Sie zeichnet sich, folgt man Pautsch und Dillenburger, durch eine mitgliedschaftliche Struktur aus, die durch die *Hochschulgesetze* geregelt wird. Mit ihren mehr als 10.000 Studierenden und mehr als 150 Professorinnen und Professoren, die in mehr als fünf Fakultäten organisiert sind, zählt sie zu den mittelgroßen Universitäten Deutschlands.

Nachdem nun die Struktur und Rahmung der Universität vorgestellt worden sind, werden im Folgenden die Ergebnisse zu den einzelnen Governance-Mechanismen dargelegt. Zu der Dimension der staatlichen Regulierung zählen die Kompetenzen der Ministerialverwaltung und die Art der Buchführung (Heinze et al. 2011, 230).

5.1.1 Staatliche Regulierung

Staatliche Regulierung, also die staatliche Beeinflussung durch Vorschriften zur Erreichung im allgemeinen Interesse stehender Ziele (bpb 2021, o. S.), übt das Ministerium über das LHG A aus, dass es sich die Fach- und auch die Rechtsauf-

sicht vorbehält und fachliche Aufgaben übertragen kann. Hinsichtlich des Bereiches Studium und Lehre behält sich das Ministerium ein Widerspruchsrecht bei den Vorlesungszeiten vor und lässt sich Änderungen der Prüfungsordnungen sowie die Einrichtung, Änderung und Schließung von Studiengängen anzeigen. Neue Studiengänge dürfen den Lehrbetrieb erst dann aufnehmen, wenn die Prüfungsordnung durch das Ministerium genehmigt ist. Im LHG A werden weiterhin die Ziele des Studiums gerahmt und das Mitwirken an der Studienreform festgeschrieben.

Weiterhin muss die Universität A laut LHG A Fachausschüsse für Studium und Lehre bilden, die jeweils zu einem Drittel aus Mitgliedern der Gruppen Lehrende, Studierende und akademische Mitarbeitende bestehen. Darüber hinaus ist die Universität verpflichtet, für jeden Studiengang einen Studienplan zu erstellen, der die Teilnahmen an fachübergreifenden Lehrveranstaltungen nach eigener Wahl ermöglicht, und dieser Studienplan muss für die Eingangsesemester Lehrveranstaltungen beinhalten, die Empfehlungen vorsehen, unter welchen Umständen Studierende die Studienfachberatung beanspruchen sollten. Ebenso legt das Ministerium die Regelstudienzeiten fest und Abweichungen davon sind begründungs- und zustimmungspflichtig. Neben den hier beschriebenen *Sachkompetenzen* benennt das Ministerium die externen Mitglieder des Hochschulrats. Als weiteres externes Gremium schreibt das Ministerium die Einrichtung eines extern besetzten Gremiums vor, welches wie der Hochschulrat der Verbindung mit Unternehmen und Wirtschaft dient, jedoch ausschließlich beratend tätig ist, dem Ministerium berichtet und dem Senat zur Seite gestellt wird.

Das zweite Instrument, welches zur staatlichen Regulierung genutzt wird, ist die Gestaltung der Buchhaltung, da über die Möglichkeiten der Übertragbarkeit und der Deckungsfähigkeit mehr Flexibilität und damit Autonomie für die Hochschulen dargestellt werden können. Dies stellt einen wichtigen Schritt zur Umsetzung des Managementmodells dar. Für die Universität A gestaltet sich der Haushalt wie folgt:

Hinsichtlich der Buchhaltung geht aus dem LHG A hervor, dass die Buchhaltung vom *kameralistischen System* in die *Doppik* überführt werden soll, das in diesem Fall zum Erhebungszeitpunkt noch im Werden war. Die staatliche Finanzierung der Hochschulen orientiert sich „an den in Forschung und Lehre sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen und Belastungen“ (LHG A). Damit verfügt die Universität A über einen *Globalhaushalt*. Die Universität A wird in dem Landeshaushalt als Nebenhaushalt geführt. Es wird aber auch deutlich, dass ein großer Teil der Finanzierung noch immer – durch die Titelstruktur des Landeshaushaltes – kameralistisch verwaltet wird. Dies wird im Landeshaushaltsplan zwar als Globalhaushalt deklariert, setzt sich aber noch aus einer Titelstruktur zusammen, die abgesehen von den

Investitionen gegenseitig (z. T. nur in Anteilen) deckungsfähig und übertragbar ist. Dadurch sind der Universität A Grenzen in der Ausgestaltung des eigenen Haushalts gesetzt.

Aber Ziegele und Müller beschreiben diesen Umstand als „fiktive Kameralistik [...], [da] bei Haushaltsaufstellung und -beschlüssen weiter mit inputbezogenen Titeln agiert [wird]“ (Ziegele/Müller 2005, 50). Weiterhin ist festzustellen, dass mit der Einnahmenüberschussrechnung kalkuliert wird und nicht mit dem System der im Gesetz angestrebten doppelten Buchführung. Ziegele und Müller sehen dies kritisch, da diese Parallelstrukturen zu Mehraufwand führen und das Berichtsinstrument inhaltsleer und damit die Legitimation unzureichend ist. Die Autoren sehen diese Art der Buchführung damit als ungeeignet und als nicht vereinbar mit dem Grundgedanken der Globalhaushaltung an, da Aussagen, die über die Titel hinausgehen, „auf der Kontenstruktur von Wirtschaftsplan und KLR [Kosten- und Leistungrechnung] beruhen [müssen]“ (Ziegele/Müller 2005, 50). Damit befindet sich die Universität A auf dem Weg zum *Managementmodell*, welches auch eine echte Globalhaushaltung (Ziegele/Müller 2005, 50) vorsieht.

Aus der Perspektive der *Studierendenorientierung* bedeutet dies, dass diese nicht explizit vom Ministerium lanciert wird, aber innerhalb des gesteckten Rahmens möglich ist. Positiv ist festzuhalten, dass die Studienberatung verpflichtend ist, ebenso wie die Wahlmöglichkeit zu fachübergreifenden Lehrveranstaltungen. Aufgrund der geringeren Flexibilität durch die fiktive Globalhaushaltung ist anzunehmen, dass sich diese erschwerend auf die Studierendenorientierung auswirkt.

Zusammenfassend lässt sich die staatliche Regulierung des Falls A als ausgeprägt beschreiben. Das Ministerium behält sich bei den Punkten, die von Studierenden eingeklagt werden können (Vorlesungszeiten, Regelstudienzeit, Prüfungsordnungen ...), Entscheidungen vor und schreibt ein beratendes Gremium zwingend vor. Die Haushaltung wird von Ziegele und Müller als fiktive Kameralistik beschrieben (Ziegele/Müller 2005, 50), der Gesamthaushalt wird als Nebenhaushalt des Landes und in weiten Teilen kameralistisch geführt. Weiterhin liegt in weiten Teilen des Gesamthaushaltes eine inputbezogene Steuerung vor. Hinsichtlich der Studierendenorientierung sind einige Regularien als förderlich einzuschätzen, jedoch die fiktive Kameralistik aufgrund der darin innewohnenden mangelnden Flexibilität als eher hemmend. Auf welche Art und mit welchen Instrumenten diese Steuerung erfolgt, zeigt der nächste Abschnitt, der die vom Ministerium eingesetzten Gremien zur inhaltlichen Steuerung und die Ziel- und Leistungsvereinbarungen und die *formelgebundene Mittelvergabe* als finanzielle Steuerungsinstrumente betrachtet.

5.1.2 Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder

Durch die Instrumente des Governance-Mechanismus der *zielbezogenen Außensteuerung* soll die Verbindung der Universität A mit der Wirtschaft und der Gesellschaft gestärkt werden. Die Universität A wird von zwei Gremien, dem Hochschulrat und einem weiteren Gremium begleitet. Hinzu kommen als Instrumente der Außensteuerung die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Ministerium und die formelgebundene Mittelvergabe, welche die finanziellen Spielräume der Universität beleuchten.

Hochschulrat und beratendes Gremium

Hinsichtlich der Sachkompetenzen hat der Hochschulrat ein Vetorecht bei der *Struktur- und Entwicklungsplanung*, bei der Grundordnung und bei der Schließung, Änderung und Einrichtung von Organisationseinrichtungen sowie bei den allgemeinen Grundsätzen des Senats zur Zuweisung der Mittel. In punkto *Personalkompetenzen* hat er lediglich ein Vorschlagsrecht zur Besetzung der Position der Kanzlerin oder des Kanzlers und des/der Hochschulleitenden und – sofern der/die Hochschulleitende sein/ihr Vorschlagsrecht nicht wahrnimmt – auch für die Vizeleitenden.

Weiterhin schreibt das LHG den Hochschulen ein *beratendes Gremium* vor, welches der „Verbindung mit gesellschaftlichen Kräften“ (LHG A) dient. Dieses nimmt dem Senat gegenüber Stellung zu grundsätzlichen Fragen wie zur Profilierung, zur Verankerung in der Region, zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis, zur wissenschaftlichen Weiterbildung, zur Stellungnahme des Senats zum Haushalt der Universität und zu Organisationsfragen. Es leitet dem Ministerium einen zu veröffentlichen Jahresbericht zu. Da keinerlei aussagekräftige Dokumente zu finden waren, bleibt fraglich, wie groß der Einfluss dieses beratenden Gremiums wirklich ist. Formal verfügt das Gremium lediglich über eine beratende Funktion und über keinerlei Entscheidungsbefugnisse, wirkt aber auf einer anderen Ebene, der des Senats, in die Universität hinein und somit erfolgt hier ein Einfluss von außen. Da es jedoch nur eine beratende Funktion hat, kann es inhaltliche Anregungen beitragen, aber keine Veränderungen erzwingen.

Liegen beim *Hochschulrat* somit entscheidende Funktionen zur Einrichtung, Änderung und Aufhebung wissenschaftlicher Einrichtungen, die zur Profilbildung, Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit, Weiterentwicklung beitragen sollen, und bei „allen wichtigen Angelegenheiten“ (Universität A) hinzugezogen werden, ist die Zielsetzung beim beratenden Gremium die Beratung zur Profilierung, zur regionalen Anbindung, zum Transfer von Forschungsergebnissen und

zur wissenschaftlichen Weiterbildung sowie zu Organisationsfragen. Dadurch, dass beide Gremien mit der Profilbildung befasst sind, wird ein Fokus des Ministeriums sichtbar und es wird auch deutlich, dass die Universität A den strategischen Fokus auf die Forschung gelegt hat, wobei sich der Hochschulrat mit dem Vorantreiben der Forschung befasst und das beratende Gremium einen Beitrag dazu leistet, wie der Transfer in die Gesellschaft gelingen kann. Zudem hat das Ministerium mit dem beratenden Gremium einen Weg gefunden, die akademische Selbstorganisation von außen zu beeinflussen. Dies stellt einen Weg dar, den Senat von außen zu beeinflussen und damit den Blick dieses Kollegialorgans für gesellschaftliche, politische und kulturelle Aspekte zu öffnen.

Nachdem nun die Gremien dargestellt worden sind, sollen nun die Instrumente der Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die das Ministerium mit der Universität A ausgehandelt hat, vorgestellt werden. Diese Außensteuerung erfolgt zwar durch das Ministerium, ist aber nicht regulativ, sondern beruht auf den Verhandlungen zwischen Ministerium und Universität, sodass sie unter der Außensteuerung und nicht unter der staatlichen Regulierung zu fassen ist.

Zusammensetzung des Hochschulrats

Der *Hochschulrat* Gremium wird im Konfrontationsverfahren gebildet und somit liegen zwei differente Legitimationsquellen der Hochschulratsmitglieder vor, da die beiden Akteurinnen und Akteure (Ministerium und Universität A) selbstständig und unabhängig über eine Teilmenge der Mitglieder bestimmen. Die Mehrheit liegt bei den externen Mitgliedern, die weder Mitglieder der Hochschule noch Mitglieder des Ministeriums sein dürfen. Auffällig ist, dass ein Mitglied des Hochschulrates ein Mitglied der Gruppe der Studierenden sein muss. Zum Erhebungszeitpunkt war der externe Anteil des Hochschulrates eher wissenschaftlich als wirtschaftlich orientiert besetzt, das heißt zumeist mit Professorinnen und Professoren anderer Hochschulen und einer Leitung eines Museums sowie einer Justiziarin beziehungsweise eines Justiziers. Lediglich ein Mitglied konnte eindeutig als der Wirtschaft zugehörig identifiziert werden. Damit wird eines der Hauptziele, die mit der Einführung der Hochschulräte seitens des Ministeriums angestrebt wurden, unterlaufen. Zwar findet eine Außensteuerung statt, doch durch die wissenschaftsnahe Besetzung des Hochschulrats findet sie nur auf organisationsindividueller Ebene statt und der Außeneinfluss beruht auf Personen, die ebenfalls dem Subsystem Wissenschaft angehören. Somit erfolgt nur ein sehr geringer Einfluss aus den anderen Subsystemen der Gesellschaft (*Wirtschaft, Kultur, Politik*). Der Einfluss erfolgt nahezu nur aus dem System, dem die Universität selbst angehört, was die Vielfalt der in dieses Gremium eingebrachten Perspektiven stark reduziert. Damit werden Chancen vertan, Einflüsse aus

anderen Umwelten in die Universität hineinzutragen, welche für die Entwicklung, Profilierung und Wettbewerbsfähigkeit der Universität relevant sein könnten. Dies betrifft auch indirekt die Studierenden, die inhaltlich (freiwillige Angebote, Veranstaltungen jenseits der Lehre) wie auch organisatorisch (Studienorganisation) davon profitieren könnten.

Die universitätsinternen Mitglieder des Hochschulrats zeigen einen Querschnitt durch die Fachrichtungen und Gruppen der Universität. Aus der Perspektive der Studierendenorientierung ist es von besonderer Bedeutung, die Studierenden auch in diese Gremien miteinzubinden, da dort die strategischen Entscheidungen, die auch die Lehre betreffen, getroffen werden. Obwohl oder gerade mit diesen Gremien der Außeneinfluss in die Universität A gestärkt werden soll, bildet die Gruppe der Studierenden eine gute Möglichkeit, diesen mit der Lebensrealität der Studierenden zu bereichern und die gesellschaftlichen Einflüsse, die Studierende erleben, hier mit in die Entscheidungsfindung einzubringen. Ein anderes Instrument der zielbezogenen Außensteuerung sind die Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die zwischen Ministerium und Universität getroffen werden.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Ziel- und Leistungsvereinbarungen sind eines der Steuerungsinstrumente, die der Staat verwendet, um seine Ziele in den Hochschulen umzusetzen. Diese Hochschule hat zwei Ziel- und Leistungsvereinbarungen getroffen.

Die vereinbarten Ziele hinsichtlich der Lehre in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen sind es, das Studienangebot und die Studienplätze quantitativ und qualitativ auszubauen, „die Strukturen zur Stärkung von Studium und Lehre zu fördern und Studierende qualitätsgesichert zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen“ und „Schwerpunktbereiche [...] gezielt auszubauen bzw. bereits eingeleitete Strukturentwicklungen zu sichern“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A), um damit die Profilbildung der Universität zu unterstützen und die Studienbedingungen durch bessere Betreuungsverhältnisse zu verbessern. Hierzu sollen vor allem befristete Stellen in Dauerstellen umgewandelt werden.

Weiterhin werden *bessere Beschäftigungsbedingungen, Nachwuchsförderung* und der *Wissens- und Technologietransfer* sowie eine erhöhte Durchlässigkeit und Förderung der *Teilhabe von Frauen* in der Wissenschaft angestrebt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden die Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität und die Zielstellungen hinsichtlich der Studierendenorientierung genauer in den Blick genommen, sodass weitere Punkte der Ziel- und Leistungsvereinbarung, wie zum Beispiel Frauenförderung oder die Durchlässigkeit, unberücksichtigt bleiben müssen.

Eines der Kernanliegen der Vereinbarungen ist es, die Studierendenzahl zu erhöhen. In der Ziel- und Leistungsvereinbarung A wird für ihre Laufzeit von 2016 bis 2018 eine Zielzahl genannt, die zwischen 100 und 150 zusätzlichen Studierenden im ersten Semester pro Jahr anstrebt. Das Ministerium stellt der Universität zur Umsetzung des quantitativen Ziels über 10.000 Euro pro Kopf in den geisteswissenschaftlichen Fächern und über 20.000 Euro in den naturwissenschaftlichen/technischen Fächern zur Verfügung, die als Vorauszahlung erfolgen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A).

Um die Ziel- und Leistungsvereinbarung A zu erfüllen, hat die Universität A eine eigene Programmlinie entwickelt, die in vier Unterprogramme aufgeteilt wurde. Das Teilprogramm A zielt auf eine umfassende *Verbesserung der Studienqualität* ab. In diesem Unterprogramm sollen die Rahmenbedingungen für Studium und Lehre optimiert werden, indem die individuelle Beratung der Studierenden verstärkt und die Weiterentwicklung der Lehre gefördert wird. Als ein Ziel wird die Reduzierung der Studienabbrechendenquote anvisiert (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Zu den quantifizierbaren Kriterien zählen Kennzahlen und weitere statistische Daten, zu denen die Auslastung der Angebote, die (steigenden) Absolventinnen- und Absolventenzahlen und die (sinkende) Studienabbrechendenquote zählen. Weiterhin wird das Maß der Zufriedenheit mit den Angeboten, insbesondere das der Gruppe der Studierenden, erhoben (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Es bleibt unklar, ob das Ausmaß der Zufriedenheit quantitativ oder qualitativ erhoben wird, sodass keine Aussage dazu getroffen werden kann, ob mögliche qualitative Aussagen zur Optimierung der Zufriedenheit verfügbar sind. Begleitet werden diese Ziele durch die *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* der Universität A. Die Instrumente dazu werden von einer Stabsstelle bereitgestellt und die Senatskommission für Qualitätssicherung begleitet diese Prozesse. Strukturell ist dieses Teilprogramm beim Vizeleitenden Lehre verankert und es dockt an „vorhandene Angebote im Bereich Beratung, Coaching und Qualifizierung an, zum Beispiel im Bereich der [...] Studienberatung, der Hochschuldidaktik und des Career Services“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A) an. Für das Jahr 2018 werden hierfür über 100.000 Euro an Personalmitteln und über 50.000 Euro an Sachmitteln zur Verfügung gestellt, von denen auch die Entwicklung der studierendenorientierten Universität profitiert, wie die Ergebnisse der Befragung im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* zeigen.

Das Teilprogramm B in der Ziel- und Leistungsvereinbarung A zielt auf die Zielgruppe der *Studieninteressenten* ab, deren Informationsverhalten sich im Zuge der Digitalisierung geändert hat. Als klar definiertes Ziel wird hier genannt, das Lehrangebot der Universität „regional wie überregional crossmedial in die Öffentlichkeit zu bringen, um [...] früher und besser wahrgenommen zu werden“

(Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Weiterhin wird in diesem Teilprogramm angestrebt, für die Studieneingangsphase niedrigschwellige Angebote zu entwickeln, um Studienabbrüchen vorzubeugen und individuelle Unterstützungsangebote zu generieren (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Dafür werden Maßnahmen im Internet (Testimonials, Erklärvideos, Internetseiten und eine Checkliste zur Prüfung der Interessen und Eignung) sowie Marketingmaßnahmen (Videos, Social Media, Flyer, Plakate etc.) ergriffen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Weiterhin werden Veranstaltungsformate zur Beratung entwickelt, in denen die Fächer vorgestellt, das BA-/MA- und Lehramtsstudium erklärt sowie Fragen zur Studienwahl beantwortet werden. Auch sollen sogenannte Schnupperstudien und Veranstaltungen zum Thema Studienfinanzierung angeboten werden. Hierbei werden insbesondere Studieninteressierte aus bildungsfernen Elternhäusern, die Personen, die mit dem G8-Abitur ihre Hochschulzulassung erworben haben, und Studieninteressierte ohne Abitur anvisiert (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A).

Zusätzlich wird in der Studienberatung eine zentrale Anlaufstelle für Studieninteressierte eingerichtet. Begleitet wird dieses Maßnahmenpaket von Koordinationstreffen mit den Fakultäten und einer Evaluation der Maßnahmen. Dafür standen im Jahr 2018 mehr als 80.000 Euro Personalmittel und mehr als 2.000 Euro Sachmittel zur Verfügung. Es werden somit keine neuen Strukturen benötigt, sondern die Ziele werden durch Übertragung der Aufgaben und Erweiterung der Kompetenzen und Kapazitäten schon vorhandener Organisationseinheiten realisiert.

Das Teilprogramm C zielt auf die *Internationalisierung* und kann an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt werden. Das Teilprogramm D zielt auf den *Ausbau der digitalen Lehre* der Universität ab. Die neuen Strukturen sollen die Beteiligung der Lehrenden steigern und es soll ein Netzwerk aufgebaut werden, welches eine auf *digitale Innovation* abzielende Lernkultur etabliert und verbreitet (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Als Kriterien zur Zielerreichung wurde vereinbart, dass *Lehr- und Lernarrangements*, bei denen mediendidaktische Konzepte digitale Medien inkludiert und unterstützt werden, und dass individuelles Lernen gefördert wird. Ebenso werden *E-Assessment-Szenarien* gefördert und die „Wiederverwertbarkeit produzierter Inhalte [sowie] die Etablierung eines Bemessungskonzeptes für den Einsatz von E-Learning-Elementen“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A) unterstützt.

Die dafür seitens der Universität ergriffenen Maßnahmen sind ein Förderfonds zur Steigerung der Innovation in der Lehre, der Ausbau des E-Assessments, die Gründung eines Netzwerkes zur Verbesserung der digitalen Vernetzung von regionalen Hochschulen und die Einrichtung eines Sonderlehrpreises für digitale Lehre (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Hier zeigt

sich, dass die Universität A noch Potenzial hat, den Anteil digitaler Lehre zu verstärken: In der Gesamtlehre dieser Hochschule sind jeweils elf Prozent mit *E-Learning* und *Blended Learning* gestaltet. Der Anteil der Präsenzlehre beträgt 80 Prozent. Die Anstrengungen, welche Universität A hinsichtlich dieser Problematik unternimmt, werden damit schlüssig: Sie vergibt einen dotierten Preis für digitale Lehre, schult Lehrende und versucht durch informelle Kommunikation unter den Lehrenden und „so graswurzelmäßig einzelne Dinge [...], an der Basis zu fördern“ (Interview A1).

Aus diesen Qualitätszielen ist eine starke Dynamik entstanden, die durch klassische Qualitätssicherung, Projektförderung und Preisvergaben getrieben wird. Universität A hat zwei Preise für die Lehre ausgelobt, zu denen der Lehrpreis und der Sonderpreis „digitale Lehre“ gehören. Hinzu kommt der Landeslehrpreis, der vom Ministerium durch ein Gremium, das auch mit externen Gutachterinnen und Gutachtern besetzt ist, vergeben wird. Dies scheint sich auszuzahlen, denn in der Universität A „finden sich [...] erstaunlich viele Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger [...] wieder“ (Interview A1). Damit dienen die Lehrpreise auch der Motivation, an den Weiterbildungen teilzunehmen, und tragen damit einen großen Teil zur Hinwendung zur studierendenorientierten Universität bei.

Als begleitender Prozess werden die Projektanträge für den Förderfonds mittels Peer-Reviews begutachtet. Es wird eine Gesamtdokumentation erstellt, Schulungen zu den Bildungstechnologien durchgeführt und Evaluationskonzepte erarbeitet. Des Weiteren wird ein Kriterienkatalog namens „Kennzeichnung von digitalen Lehr-/Lern-Arrangements innerhalb des Vorlesungsverzeichnisses“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A) erstellt. Strukturell ist dieses Projekt in einer Stabsstelle verankert und es sollen Bottom-up- und Top-down-Strategien in Universität A verankert werden. Bottom-up stehen innovative Beteiligungskonzepte im Fokus und Top-down werden von den Entscheiderinnen und Entscheidern Konzepte entwickelt, die zur Abarbeitung weitergereicht werden. Damit soll fachbereichsübergreifend Wissen hochschulweit transferiert und die Vernetzung der Fachbereiche untereinander gestärkt werden (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). 2018 standen der Universität dafür über 30.000 Euro für Personal und mehr als 19.000 Euro für Sachkosten zur Verfügung (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Seitens der Universität wird die Finanzvergabe im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarung A als „eine sehr konservative Auslegung des Landes“ (Interview A1) gesehen:

Klar als Maßstab gilt die Anfängerzahl. Vielleicht ist [Name eines Bundeslandes] da ist so ein bisschen anders, wo dann ja auch teilweise die Mittelvergabe auch [an] die Absolventinnen und Absolventen geknüpft wurde. (Interview A1)

Es wird deutlich, dass das Land die Zahl der Erstsemesterstudierenden fokussiert und nicht die Zahl derer, die das Studium erfolgreich absolvieren. Dazu müssen auch die Maßnahmen gezählt werden, welche ergriffen werden, um die Durchlässigkeit der Hochschule zu erhöhen. Damit ist es zentral, zunächst die potenziellen Studierenden für die Universität A zu gewinnen und erst in einem zweiten Schritt danach zu schauen, wie es gelingen kann, dass diese ihr Studium erfolgreich abschließen.

Will Ziel- und Leistungsvereinbarung A 1 vor allem die Studienplätze qualitativ und quantitativ ausbauen, so will Ziel- und Leistungsvereinbarung A 2 der Universität ermöglichen, weiterhin eine Führungsrolle im international und durch Wissen geprägten Wettbewerb einzunehmen. Hier stehen die „nachhaltige Stärkung von Forschung und Lehre, gute Beschäftigungsbedingungen des Personals an Hochschulen und bessere Karriereperspektiven für junge [Forschende] im Fokus der Aktivitäten“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Als Bemessungskriterien erstellt Universität A jährlich einen Sachbericht, auf dessen Grundlage das Ministerium das Ausmaß der Zielerreichung bewertet. In einem begleitenden Gespräch klären Ministerium und Universität A etwaige Konsequenzen, wie zum Beispiel die Reduzierung von Stellen und Mitteln (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Um die Ziele zu erreichen, sollen Schwerpunktbereiche gezielt ausgebaut, die Profilbildung unterstützt und zugleich bessere Studienbedingungen durch bessere *Betreuungsverhältnisse* erzielt werden.

Die Maßnahmen, die seitens der Universität getroffen wurden, um diese Ziele zu erreichen, konnten nicht eruiert werden. So war nicht zu klären, ob Universität A bei der Vereinbarung schon bestimmte Stellen zur Entfristung im Blick hatte oder ob dafür neue Stellen ausgeschrieben wurden, um die sich dann Personal, welches noch in befristeten Arbeitsverhältnissen stand, hätten bewerben konnte. Das Gleiche gilt für die Juniorprofessuren. Auch ein Vergleich der Jahresberichte der Universität von 2017 und 2018 konnte darüber keine zuverlässige Auskunft geben.

Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschule

Die Universität bezieht vom Land eine Grundausrüstung, die 90.000.000 Euro im Jahr 2018 überstieg. Diese Summe wurde als „Zuführung des Landes an die Globalhaushalte“ (Landeshaushalt A) an den Einzelhaushalt des zuständigen Ministeriums überwiesen. Bei den Zuführungen wurde zur Festlegung der Sum-

men im Landeshaushalt die Zahlen aus dem Jahr 2015 zugrunde gelegt. Das *Mittelbemessungsmodell* und *Personalbemessungskonzept* von 2005 haben noch immer Gültigkeit. Diese weisen allen Hochschulen eine Grundausrüstung von 20 Prozent und eine Zusatzausrüstung von 80 Prozent (Verteilung: Lehre 45 Prozent; Forschung 30 Prozent und wissenschaftlichen Nachwuchs fünf Prozent) zu. Als Bemessungsfaktoren gelten Studierende in Regelstudienzeit, die Zahl der Absolvierenden, Drittmiteinnahmen, die Anzahl von Promotionen und Habilitationen sowie die Frauenkomponente. Das Zukunftspapier, welches zwar erst kurz nach dem Erhebungszeitpunkt in Kraft trat, aber zum Erhebungszeitpunkt schon in die strategische Ausrichtung der Universität A miteinbezogen wurde, stellt dazu fest, dass

[d]ie aktuelle Finanzierung der Hochschulen [...] eine Mischung aus historisch gewachsenen Hochschulhaushalten, leistungsorientierten Anteilen und projektförmigen Mitteln aus Bund-Länder-Vereinbarungen [bildet]. Die Personal- und Mittelbemessungssysteme entsprechen nicht mehr den Anforderungen, die sich aus den tatsächlichen Belastungen und Leistungen der einzelnen Hochschulen ergeben. Mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen zur Umsetzung des [Programms auf Bundesebene] mit seiner spezifischen Steuerlogik und seinen erheblichen Mittelzuflüssen ist ein Neuanfang erfolgt, der aber zur Überwindung historischer Haushalte allein nicht ausreichend ist (Zukunftspapier A).

Das Land hat die Komplexität der Gemengelage erkannt und die Expertenkommission empfiehlt,

[das] bestehende System der Hochschulfinanzierung grundsätzlich zu überarbeiten [...] [und] Globalhaushalte an allen Hochschulen einzuführen, um Planungssicherheit zu schaffen und feste Rahmenbedingungen für Mittelübertragungen zu setzen (Zukunftspapier A).

Damit bleibt abzuwarten, was die folgenden Jahre bringen werden und auf welche Art und Weise die *zielbezogene Außensteuerung* das *Managementmodell* weiter ausbauen wird. Abschließend werden in Bezug auf diesen Mechanismus die Ergebnisse zu Fall A in diesem Governance- Mechanismus zusammengefasst, bevor sich der hierarchisch-administrativen Selbststeuerung und der akademischen Selbstorganisation zugewandt wird.

Aus der Perspektive der Studierendenorientierung bedeuten diese Ergebnisse, dass das Ziel des qualitativen und quantitativen Ausbaus des Studienangebots zu begrüßen ist. Auch kann mit dem Entwirren der finanziellen Regelungsstruktur die Hoffnung verbunden werden, dass Mittel, die den Studierenden direkt oder indirekt zugutekommen, leichter übertragbar werden. Als positiv ist zu bewerten, dass eine Studierende oder ein Studierender Mitglied des Hochschulrats ist. Als weniger positiv ist es einzuschätzen, dass nur geringer gesellschafts-

licher, politischer und kultureller Außeneinfluss im Hochschulrat stattfindet. Damit wird zum Beispiel weniger Verständnis der Alltagswelt der Studierenden in die strategischen Überlegungen einbezogen.

Zusammengefasst zeigt sich für den Mechanismus der zielbezogenen Außensteuerung, dass der Hochschulrat viele, auch strategiebildende Kompetenzen auf sich vereint. Er wird im Konfrontationsverfahren gebildet und besteht mehrheitlich aus hochschulexternen Mitgliedern, die zumeist aus dem Wissenschaftssystem stammen. Hervorzuheben ist, dass ein Mitglied eine Studierende oder ein Studierender sein muss. Es wird deutlich, dass das Ministerium versucht, über den mehrheitlich extern besetzten Hochschulrat den Außeneinfluss in die Universität A zu erhöhen, der jedoch durch die mehrheitlich wissenschaftliche Besetzung des Hochschulrates in Teilen unterlaufen wird. Hinzu kommt das verpflichtende beratende Gremium, welches zusätzlich dem Senat beratend zur Seite gestellt wird. Auch hier findet, wenn auch in einem anderen Umfang, über das Berichtswesen ein gewisses Maß an Steuerung und vor allem an Informationsfluss Richtung Ministerium statt.

Auch die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Universität A sind detailliert und kleinteilig beschrieben. Sie zielen zum einen auf den quantitativen und qualitativen Ausbau von Studienangebot und Studienplätzen ab. Dies meint die Erhöhung der Anzahl der Personen, die erfolgreich, in Regelstudienzeit und gut qualifiziert für den Arbeitsmarkt, ein Studium abschließen (erfolgreiches Studium), und die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität A. Die Finanzierung der Universität setzt sich aus einem Konglomerat aus formelgebundenen Mitteln, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und Projektgeldern zusammen. Dieser Umstand wurde von allen Beteiligten erkannt und es zeichnete sich ab, dass die Finanzierung kurz nach dem Erhebungszeitraum seitens des Ministeriums überarbeitet werden würde. Hinsichtlich der *Studierendenorientierung* ist es zu begrüßen, dass eine Studierende oder ein Studierender diese Gruppe im Hochschulrat vertritt. Insgesamt ist durch die wissenschaftsnahe Besetzung dieses Gremiums, zu wenig Vielfalt im Außeneinfluss gegeben.

Damit ist die Betrachtung der Außeneinflüsse, die in die Universität A hineinwirken, abgeschlossen. Eine weitere Dimension, die sich auf die Strukturen und Prozesse der Universität auswirkt, ist die *akademische Selbstorganisation*, die im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

5.1.3 Akademische Selbstorganisation

Universität A organisiert sich als *Zweiebenenmodell* (zentrale und dezentrale Ebene); als ein Subsystem in dem *Mehrebenensystem* Hochschulwelt. Zentrale

Organe der Hochschule sind der *Hochschulrat*, der *Senat* und die *Hochschulleitung*. Organe der dezentralen Ebene sind die Fakultäten, der Fakultätsrat und die Leitung der Dekanate. In die zentrale Ebene wirkt das beratende Gremium hinein, welches dem Senat beratend zur Seite steht.

Abbildung 3 fasst die Strukturen und Interdependenzen für den Fall A zusammen. In Universität A hat der Senat vielfältige Aufgaben, zu denen auch das Qualitätssicherungssystem, der Struktur- und Entwicklungsplan sowie die Grundsätze zur Mittelverteilung gehören. Dies lässt den Schluss zu, dass der Senat, zusammen mit dem/der Hochschulleitenden, zu dessen/deren Aufgaben es zählt, die Entwicklung zu fördern, das strategiebildende Element der Universität A ist.

In der dezentralen Ebene sitzen die Dekaninnen und Dekane den Fakultätsräten vor, verteilen die Mittel und die Deputate. Damit ist davon auszugehen, dass die Dekaninnen und Dekane die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem/der Hochschulleitenden aushandeln. Deutlich wird auch, dass der/die Hochschulleitende dem Senat gegenüber verantwortlich ist und unabhängig vom Hochschulrat vom Senat gewählt wird.

Kompetenzen des Senats

Der *Senat* der Universität A nimmt, folgt man dem LHG A, alle Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung wahr, sofern sie die gesamte Hochschule betreffen. Er/Sie erlässt und ändert unter anderem die Grundordnung, wählt die Hochschulleitung, beschließt die allgemeinen Grundsätze zur Verteilung der Stellen und Mittel, benennt die Mitglieder des beratenden Gremiums, stimmt den Vorschlägen der Fachbereiche für Berufungen zu, beschließt die Einrichtung, Änderung und Aufhebung von Studiengängen und stellt unter anderem auch den Struktur- und Entwicklungsplan der Universität A auf und beschließt ihn. Des Weiteren beschließt er/sie die Höchstzulassungszahlen und die Einschreibeordnung. Das LHG A begrenzt die Kompetenzen: „Kollegialorgane sollen ihre Beratungen und Entscheidungen auf Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung beschränken“ (LHG A).

Der Senat bildet als Selbstverwaltungsorgan das oberste Gremium und agiert in der zentralen Ebene. Mit der Kompetenz, Studiengänge zu errichten, ändern und zu schließen, dessen Entscheidung zwar immer noch vom Ministerium der Zustimmung bedarf, trägt der Senat dazu bei, dass die akademische Selbstverwaltung gestärkt wird. Weiterhin hat der Senat in der Grundordnung eine Auffangkompetenz verankert: Er hat, soweit nicht anders im Gesetz verankert, „alle Aufgaben wahrzunehmen, welche die gesamte Universität angehen“ (Grundordnung Universität A). In anderen Bundesländern liegt diese Kompe-

tenz zum Beispiel bei der Hochschulleitung, was die *hierarchisch-administrative Selbststeuerung* stärkt. Damit ist in diesem Punkt der Wandel zum *Managementmodell* noch nicht vollzogen.

Kompetenzen der Fakultätsräte

Der Fakultätsrat kann Aufgaben und Entscheidungen in Ausschüsse und Kommissionen übertragen, in denen alle Hochschulgruppen, die Gruppe der Professor/-innen jedoch mehrheitlich, vertreten sein müssen, und bereitet Entscheidungsvorlagen für den Senat vor. Im LHG A ist notiert, dass die Fakultätsräte in Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung beraten und entscheiden. Die Grundordnung der Universität A sieht für die Fakultätsräte folgende Aufgaben vor:

- die (Ab-)Wahl der Dekaninnen und Dekane,
- die Zustimmung zur Einrichtung von zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen oder Betriebseinheiten,
- Zugangsbeschränkungen zu bestimmten Lehrveranstaltungen.

Und in der Zusammenarbeit mehrerer Fakultätsräte:

- die Verabschiedung von Prüfungsordnungen,
- Vorschläge zu Berufungen, sofern diese mehrere Fakultäten betreffen.

Es werden Fakultätsräte gebildet, die über grundsätzliche Angelegenheiten des jeweiligen Fachbereiches entscheiden. Einem Fakultätsrat gehören

- neun Lehrende,
- vier Studierende,
- drei akademische Mitarbeitende,
- ein Mitglied aus der Gruppe der technischen oder in der Verwaltung tätigen Mitarbeitenden

an. Eine konkrete Ausgestaltung der Kompetenzen konnte nicht eruiert werden. Zwar haben die Fakultäten hinsichtlich der Lehre inhaltliche Kompetenzen, was aber zum Beispiel die Verteilung der Mittel und Stellen betrifft, bleiben sie außen vor. Es wird deutlich, dass der Senat über hohe Kompetenzen verfügt, die sich sowohl finanziell auf die gesamte Hochschule wie auch organisatorisch auf die Lehre auswirken. Das deutet auf eine starke Ausprägung im Selbstverwaltungsmodell hin. Dem Senat steht ein starker Hochschulrat gegenüber. Hüther beschreibt diese Konstellation als „Kollegial-Ratsmodell“ (Hüther 2010, 260). Erklärend fügt er hinzu, dass in diesem Modell

einzelne Entscheidungsbereiche durch den Senat allein entschieden [werden]. Auch hier ist festzustellen, dass die Entscheidungsverfahren stärker durch Verhandlungskonstellationen geprägt sind als durch monokratische Entscheidungen (Hüther 2010, 261).

Für die Studierendenorientierung ist es positiv zu sehen, dass im Senat vier Studierende und in den Fakultätsräten ebenfalls vier Studierende vertreten sind. Damit stellt diese Gruppe in den Fakultätsräten fast ein Drittel der Stimmen und ist genauso groß wie die Gruppe der Mitarbeitenden. Leider wird diese Stärke nicht auch im Senat abgebildet – hier überwiegen durch Dekanatsleitungen und einen Lehrenden pro Fakultät die Lehrenden. Im Fall A ist der Senat mit vielen und weitreichenden Kompetenzen ausgestattet, sodass ein effektives Mitwirken der Studierenden mit Blick auf die Entwicklung der Demokratiekompetenz, der Partizipation und der Transparenz für die Studierenden vorteilhaft wäre. Aber auch für die Gesamtgruppe der Studierenden wäre eine stärkere Berücksichtigung ihrer Interessen von Vorteil, da dadurch nicht nur blinde Flecken für zum Beispiel administrative Prozesse aufgedeckt werden könnten, sondern auch zum Beispiel das inhaltliche Spektrum der Lehre erweitert werden könnte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in diesem Governance-Mechanismus das *Selbstverwaltungsmodell* noch stark ausgeprägt vorliegt und der Senat über hohe Kompetenzen verfügt. Aus Sicht der Studierendenorientierung ist die Beteiligung der Studierenden im Senat und in den Fakultätsräten positiv zu sehen. Da die Ausgestaltung der Kompetenzen nicht untersucht werden konnte, verbleibt hier ein Desiderat und es scheint, dass diese Form der akademischen Selbstverwaltung Studierendenorientierung sowohl zulassen wie auch hemmen kann. Die Kompetenzen des/der Hochschulleitenden werden im folgenden Abschnitt betrachtet, in dem dargelegt werden wird, ob und in welcher Form von einer monokratischen Ausprägung der Hochschulleitung gesprochen werden kann.

Mit dem Blick auf die administrativen Prozesse rückt die hierarchisch-administrative Selbststeuerung in den Fokus der Betrachtung. Diese schließt nun an.

5.1.4 Hierarchisch-administrative Selbststeuerung

Im Folgenden wird die mögliche Hierarchisierung innerhalb der Universität A betrachtet, die sich vor allem durch die Kompetenzen der/des Hochschulleitenden und der Dekaninnen und Dekane ausdrückt. Eine sinnvolle Hierarchisierung erfordert jedoch auch einen professionellen Verwaltungsapparat, in dem die Entscheidungen umgesetzt werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dieses Instrument diesem Mechanismus zuzuordnen. Ebenfalls lassen sich interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen, interne formelgebundene Mittelvergabe und Eva-

luationsverfahren, welche Aussagen über die interne Steuerung zulassen diesem Mechanismus zuordnen.

Kompetenzen des/der Hochschulleitenden

In Bundesland A ist die monokratische Leitung im Gesetz verankert, jedoch sind laut Gesetz auch Kollegiallösungen möglich. In diesem Fall wurde sich für eine monokratische Präsidiallösung entschieden. Bietet die Präsidiallösung die Möglichkeit, die Position der Universitätsleitung auch extern zu besetzen, so wurde in diesem Fall intern – also aus den eigenen Reihen – besetzt. Tabelle 5 zeigt die hierarchischen Strukturen der Leitung.

Tab. 5: Hierarchische Leitungsstrukturen des/der Hochschulleitenden der Universität A (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 210)

<i>Item/Fall</i>	<i>Ausprägung</i>
– Richtlinienkompetenz des/der Hochschulleitenden	Monokratische Leitung (alleinige Entscheidungsbefugnisse des/der Hochschulleitenden)
– Doppeltes Stimmgewicht des/der Hochschulleitenden bei Stimmgleichheit innerhalb der Hochschulleitung	
– Verteilung von Ressorts	
– Vetoposition des/der Hochschulleitenden	
Besetzung der Vizeleitenden	Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden
Absetzung der Vizeleitenden	Hochschulleitende/-r unbeteiligt
Besetzung Kanzler/-in	Hochschulleitende/-r bestellt, Ministerium hat Vorschlagsrecht und muss zustimmen
Absetzung Kanzler/-in	Hochschulleitende/-r unbeteiligt, Kanzler/-in untersteht direkt dem Ministerium

Die Unterschiede zu einer Kollegiallösung werden deutlich: Der/Die Hochschulleitende vereinigt viele Kompetenzen auf seine/ihre Person und auch bei allen anderen Punkten ist er/sie entweder unbeteiligt oder hat besondere Rechte. Dies erhöht seine/ihre Spielräume – aber auch die Verantwortlichkeiten – enorm. Die *Hierarchie* der Binnenstruktur wird nochmals verdeutlicht.

Deutlich wird aber auch das hohe strukturelle Konfliktpotenzial zwischen Hochschulleitende/r und Kanzler/in. Ist der/die Kanzler/in in einer Kollegiallösung Mitglied der Hochschulleitung, so untersteht er/sie in diesem Fall direkt dem Ministerium und gehört nicht den zentralen Organen an. Diese Dualität birgt aus Sicht des/der Hochschulleitenden Konfliktpotenzial, denn

die Funktionsfähigkeit der Einheitsverwaltung hängt [...] wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, das Spannungsverhältnis zwischen Präsident und Kanzler auszugleichen und sowohl Leitungsentscheidungen in Verwaltungsroutine umzusetzen als auch administrativen Sachverstand in den Entscheidungsprozess der Leitung einzubringen (Beckmeier/Neusel 1994, 83).

Obwohl das LHG vorsieht, dass, dass der/die Kanzler/in „die Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten nach den Richtlinien und im Auftrag der/des Hochschulleitenden erledigt“ (LHG A) kann nicht von einem Delegationsprinzip der Verwaltung per se ausgegangen werden. Hinzu kommt, dass der/die Hochschulleitende diese Position nicht mit einer Person seines/ihrer Vertrauens besetzen kann, da die Besetzung der Position vom Hochschulrat vorgeschlagen und vom Ministerium bestätigt werden muss.

Als ein Vorteil des monokratischen Systems ist zu sehen, dass die Entscheidungsbildung oftmals deutlich schneller vollzogen ist als bei dem Kollegialsystem, in dem viele unterschiedliche Sichten, Ziele und Prozesse zu berücksichtigen sind. Somit wäre dies eine Möglichkeit, die *Agilität* der Universität zu erhöhen. Der/Die Hochschulleitende der Universität A sorgt für die Vorbereitung und Ausführung der Senatsbeschlüsse und ist diesem gegenüber berichtspflichtig. Er/Sie erhält für strategische Entscheidungen ein angemessenes Budget, welches der Senat beschließt. Weiterhin verteilt er/sie die Mittel und Stellen nach den Grundsätzen, die ebenfalls vom Senat beschlossen werden. Er/Sie entscheidet über die Vergabe von Leistungsbezügen und anderer Zulagen (LHG A). Er/Sie unterrichtet die Öffentlichkeit und veröffentlicht den Jahresbericht (Grundordnung Universität A).

Hüther (2010, 405) betrachtet vergleichend die *Hochschulgesetzgebung* der Bundesländer und schließt daraus auf die Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung des/der Hochschulleitenden, die auszugswise für das Bundesland in der Universität A angesiedelt ist, in Tabelle 6 vorgestellt wird:

Tab. 6: Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung im Bundesland A (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 405)

<i>Item/Fall</i>	<i>Ausprägung</i>
Grundlegende Handlungsorientierung (aufgrund von Wahlverfahren)	Managementorientierung möglich
Drohpotenziale des Senats (aufgrund von Abwahlverfahren)	Vorhanden
Entscheidung des/der Leitenden gegen die Mehrheit der Professor/-innen	Unwahrscheinlich

Es wird deutlich, dass durch das Wahlverfahren eine Managementorientierung möglich ist, die Leitung der Hochschule jedoch durch das mögliche Drohpotenzial des Senats abgeschwächt wird. Dadurch werden Entscheidungen gegen die Mehrheit der Professorinnen und Professoren unwahrscheinlich. Die Entscheidungsprozesse hängen stark vom Senat ab, der wiederum in einigen Punkten durch den Hochschulrat blockiert werden kann. Da der Hochschulrat aber in diesem Fall auch mehrheitlich wissenschaftsnah besetzt ist, sind hier wenige Konflikte zu erwarten – und damit auch wenig Weiterentwicklung. Es werden demnach wenig Impulse von außerhalb des Wissenschaftssystems aufgenommen und die Beschäftigung findet vermutlich fokussiert auf das Wissenschaftssystem selbst statt. Hinzu kommt, dass die Position des/der Hochschulleitenden gegenüber dem kollegialen Zugriff als schwach zu sehen ist und somit das Weiterführen von kollegialen Strukturen nicht auszuschließen ist.

Kompetenzen der Dekanate

Die Dekanatsleitungen sitzen zwar dem Fachbereichsrat vor, aber die Leitung vollzieht die Beschlüsse des Rates; damit ist in dieser Ebene von einer starken akademischen Selbstorganisation auszugehen und die Einführung des Managementmodells ist noch nicht vollzogen worden. Damit bleiben die Dekanatsleitungen in weiten Teilen *Primi inter Pares*. Die Leitung hat zwar finanzielle Kompetenzen, da sie die Mittel und Deputate verteilt, aber inhaltlich wenig Entscheidungskompetenzen. Die Grundordnung der Universität A zeigt, dass auf der dezentralen Ebene die Machtverhältnisse ähnlich verteilt sind wie auf der zentralen Ebene. Die Dekanatsleitungen sind von dem Wohlwollen der Fakultäten abhängig. Auch hier ist die akademische Selbstverwaltung noch stark ausgeprägt und die hierarchisch-administrative Selbststeuerung beziehungsweise das Managementmodell ist noch nicht stark ausgeprägt. Nachdem die Wahlen der beiden Leitungsfunktionen in den Ebenen betrachtet worden sind, werden nun die Kompetenzen der zentralen Gremien in einer Zusammenschau vorgestellt.

Kompetenzverteilung

Die zentralen Akteurinnen und Akteure sind der Hochschulrat, der Senat und die Hochschulleitung, welche die Entwicklung der Hochschule vorantreiben. Daher lohnt es sich, die Verteilung der Kompetenzen in einer Zusammenschau (Tabelle 7) zu betrachten.

Tab. 7: Kompetenzverteilung in der zentrale Ebene A (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 208–249)

<i>Item/Akteur</i>	<i>Hochschulrat</i>	<i>Leitung</i>	<i>Senat</i>
Ziel- und Leistungsvereinbarungen	–	–	Auffangkompetenz
Struktur- und Entwicklungsplan	Zustimmung	–	Beschluss
Budget und Grundsätze zur Mittelverteilung	Zustimmung	–	Beschluss
Einrichtung, Schließung und Änderung von Studiengängen	Vorschlagsrecht zur Einrichtung von Studiengängen	–	Beschluss
Grundordnung	Zustimmung	–	Änderung und Beschluss
Qualitätssicherungssystem	Zustimmung	–	Beschluss

Der Blick auf das Kompetenzverteilungsmodell dieser Universität verdeutlicht die Konfrontationsstrategie. Der Senat hat zwar eine überwiegende Macht, wenn man die Kompetenzen quantifiziert, jedoch hat der Hochschulrat – abgesehen von der Einrichtung, Schließung und Änderung von Studiengängen – ein Vetorecht. Damit liegt die Macht im Grunde genommen beim Hochschulrat, der viele Entscheidungen und Beschlüsse des Senats blockieren kann. Von Interesse ist auch, dass die Hochschulleitung zwar – in sehr geringem Maße – an diesen Kompetenzen, und zwar in der Entwurfsphase, teilhat aber kein Entscheidungsrecht besitzt. Allerdings ist zu bedenken, dass die Person, welche auswählt, was in die Entwürfe eingearbeitet wird und welche Themen dort nicht platziert werden, über hohe Einflussmöglichkeiten verfügt – auch wenn keine Entscheidungskompetenz vorliegt. Damit ist von der angestrebten Stärkung der Position des/der Hochschulleitenden im Rahmen des *Managementmodells* in Universität A nicht viel sichtbar.

Das Pendant dazu findet sich auf der dezentralen Ebene: Dekanatsleitungen sitzen dem Fachbereichsrat vor, wie der/die Hochschulleitenden dem Senat, vollzieht dessen Beschlüsse und ist ihm verantwortlich und führt in eigener Zuständigkeit die Geschäfte. Weiterhin obliegt es der Dekanatsleitung, den Lehrbetrieb sicherzustellen und zu organisieren. Damit zeigt sich eine starke Parallelität zwischen den beiden Ebenen und für beide bleibt festzuhalten, dass die Handlungsspielräume der Kollegialorgane und damit der Mechanismus der akademischen Selbstorganisation erhalten geblieben sind, während der Mechanismus der hierarchischen Selbststeuerung nicht stark ausgeprägt ist.

Um die hierarchisch-akademische Selbstorganisation zu stärken, benötigt die Hochschulleitung einen professionell agierenden, leistungsstarken Verwaltungsapparat, der die Entscheidungen vollzieht. Daher ist es von Relevanz, dass die Administration eine Professionalisierung und einen Ausbau von Managementkapazitäten erfährt, um den Wandel zum Managementmodell erfolgreich zu gestalten.

Professionalisierung

Die organisationsinterne Struktur der Universität A zeigt, dass es viele Beauftragte für die einzelnen, voneinander abgegrenzten Themen gibt. Betrachtet man diese Organisation und deren Grad der Professionalisierung, so wird deutlich, dass viele Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter über eine nicht wissenschaftliche Ausbildung verfügen – die Akademisierung der Verwaltung und damit das Erreichen eines höheren Status durch den Beruf ist noch nicht vollzogen worden. Somit besteht, durchaus auch in der Vergütung, ein hohes Gefälle zwischen wissenschaftlichem Personal und dem Verwaltungspersonal. Auch in den zugrunde gelegten Dokumenten zeigt sich, dass weder das Land noch Universität A die Professionalisierung dieser Mitarbeitenden zur Zielsetzung hat. In diesem Zusammenhang ist es auch von Interesse, dass im Jahr 2018 die Anzahl der nicht-wissenschaftlich Tätigen (> 600) nahezu gleich groß (in dem untersuchten Jahr mit einem leichten Überhang) wie die der wissenschaftlich Tätigen (> 600) war. Insgesamt waren in diesem Jahr über 150 Professorinnen und Professoren an der Hochschule tätig. Auf zwei konkrete Problemstellungen in puncto Professionalisierung der Administration wird in einem der Interviews hingewiesen:

Wir haben ein[en] Studiengang [...], da sind 90 Prozent der Studierenden international und [...] wenn die jetzt auf die Plattform der Universität gehen und die finden da zentrale Informationen nicht in englischer Sprache, also das ist natürlich fatal. [...] Aber das Problem ist erkannt und wir arbeiten daran. [...] Aber das muss funktionieren und das andere ist eben auch, dass das Personal, das man vor 20 Jahren mal in der Verwaltung eingestellt hat, nicht unbedingt fließend im Englischen ist. (Interview A2)

Dies zeigt zwar nicht den Mangel an wissenschaftlicher oder organisationaler Professionalisierung, aber es zeigt den Mangel an einer Kompetenz, der nicht die Kernaufgaben der Verwaltung betrifft, aber in seiner Auswirkung massiv sein kann. Weiterhin wird deutlich, was Krücken et al. 2012 feststellten:

Es wurden zahlreiche neue Stellen geschaffen, so dass man hier von Aufsichtung sprechen kann. Da die Entscheidungskompetenzen gegenüber der Professorenschaft jedoch eher gering sind, kam es (...) nicht zu einer Verdrängung der traditionellen Führungs- und Entscheidungsinstanzen. (Krücken et al. 2012, 252)

Es schließt sich die Betrachtung der Professionalisierung der Hochschulleitenden an.

Professionalisierung der Hochschulleitung

Tabelle 8 zeigt die Ausprägungen der Professionalisierung der Stellen der Hochschulleitenden. Es wird deutlich, dass diese als ausgeprägt zu bezeichnen ist.

Tab. 8: Professionalisierung der Leitungsorgane der Universität A (eigene Darstellung)

<i>Item</i>	<i>Hochschulleitende/-r</i>	<i>Vize-Leitende</i>
Hauptamtlichkeit der Hochschulleitung	Hauptamtlichkeit	50–100 % möglich
Dauer der Amtszeit	6 Jahre	4 Jahre
Verlängerung der Amtszeit möglich	Ja, mehrfach	Ja
Aufteilung von Ressorts	Nach Geschäftsverteilungsplan	Studium/Lehre und Forschung/Infrastruktur
Beraterstab vorhanden	Nicht zu eruieren	–
Dezentrale Fakultäten einbezogen	Ja	–
Entscheidungsbefugnisse der dezentralen Leitungseinheit	Ja	–

So ist der/die Hochschulleitende hauptamtlich mit den Leitungsaufgaben befasst und dies ist, nach Ermessen des/der Hochschulleitenden, der/die den Geschäftsverteilungsplan aufstellt, auch für die Vizeleitenden der Universität A möglich. Da das beratende Gremium dem Senat zur Seite steht, war nicht zu eruieren, ob die Hochschulleitung weitere beratende Gremien oder Stäbe unterhält. Da die internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen eine Verteilung der Mittel auf die Fakultäten vorsehen, sind die eigenen Entscheidungsbefugnisse der dezentralen Einheiten gegeben und durch die Berichte, die aus der dezentralen Ebene in die Hochschulleitung fließen, ist zumindest in einem Mindestmaß auch der Einbezug der dezentralen Fakultäten gewährleistet – wobei deren Einfluss hauptsächlich über den Senat erfolgt, sodass hier ein indirekter Weg im Austausch beschränkt wird.

Selbststeuerung erfolgt auch über das Mittel der internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Für die Universität A können folgende Punkte konstatiert werden.

Interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe

Diese werden im LHG A als Auftragsangelegenheit festgelegt und der/die Hochschulleitende verteilt sie im „Rahmen der allgemeinen Grundsätze des Senats auf die mittelbewirtschaftenden Stellen, insbesondere auf die [Fakultäten]“ (LHG A). Konkrete Ausgestaltungen der internen Mittelvergabe oder auch der Ziel- und Leistungsvereinbarungen konnten weder in den untersuchten Dokumenten noch in den Erhebungen gefunden werden, sodass hier eine weiterführende Untersuchung vonnöten wäre. Die einzigen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die gefunden werden konnten, beziehen sich auf hochschulübergreifende Themen.

Grundsätzlich werden in dieser Universität alle Interessengruppen zur Bedarfserhebung gehört. Bottom-up werden kleine Initiativprojekte gefördert, die aus Mitteln des Hochschulpaktes und dem Strategiefonds des/der Hochschulleitenden wissenschaftliche Hilfskräfte und Anschaffungen finanzieren. „Daraus sind gute, tragfähige Projekte entstanden“ (Interview A1), welche die internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen um ein wettbewerbsartiges Instrument ergänzen. Ein weiteres wettbewerbsorientiertes Verfahren stellen die Leistungsbeurteilungen in Form der Evaluationen dar, deren Ausprägung im Folgenden für die Universität A beschrieben wird.

Evaluationsverfahren

Auch wenn Bewertung und Beurteilung ein grundlegendes Merkmal der pädagogischen Arbeit darstellen, ist die Evaluation der Lehre (und auch der anderen Abteilungen der Hochschulen) eher neu. Die Universität A nutzt als Instrumente für das Qualitätsmanagement der Lehre Evaluationen durch Studierende und Absolventinnen und Absolventen. Sie führt *Selbst-Evaluationen* und *Peer-Evaluationen* für die gesamte Universität A und einzelne Einheiten durch, evaluiert Studium und Lehre und unterhält ein hochschulinternes Informations- und Berichtssystem, welches mit EvaSys gestützt wird (Online-Fragebogen). Die Hochschule evaluiert auf vielerlei Arten. Lediglich die Möglichkeit des externen Qualitätsmanagements bleibt unberücksichtigt (Online-Fragebogen). Dies mag in den Kosten dieser Maßnahme begründet sein. Die Stabsstelle zur Qualitätssicherung der Universität hat 2016 ein Grundlagenpapier zur Qualitätssicherung herausgegeben, in dem sie die Qualitätsziele in Studium und Lehre festlegt (Grundlagenpapier Universität A). Diese zielen darauf ab, dass die Studierenden befähigt werden, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen, sozial, gesellschaftlich, politisch und kulturell teilzuhaben und eine selbstregulierte Persön-

lichkeit zu entwickeln. Konkret werden dabei folgende kompetenzorientierte Qualifikationsziele verfolgt:

- Fachlichen Kompetenz (forschungsbasierte und praxisorientierte Urteils- und Handlungsfähigkeit),
- Personale Kompetenz (Selbstreflexion und Organisationsfähigkeit),
- Sozialen Kompetenz (in sozialen, politischen und gesellschaftlichen Kontexten Urteils- und Handlungsfähigkeit),
- Interdisziplinarität und Interkulturalität (Dialog- und Handlungsfähigkeit) (Grundlagenpapier Universität A).

Um die Qualität sicherzustellen, arbeitet Universität A mit dem *PDCA-Zyklus* (Syska 2006, 100–101) (Qualitätssicherung Universität A), der einen vierstufigen Regelkreis der kontinuierlichen Verbesserung beschreibt. Als weitere Instrumente zur Qualitätsverbesserung werden Akkreditierung, Prozessmanagement, Einführung, Änderung und Aufhebung von Studiengängen, Befragungen, peer-gestützte Evaluationsverfahren, Förderung der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden, Partizipation, Dokumentation und Information (Qualitätssicherung Universität A) eingesetzt und die Abteilung Qualitätssicherung hat

ein Interesse daran, dass bei [ihr] ein empirischer Befund ankommt. [...] Dass sich was ändert. Wir schauen da natürlich sehr stark drauf: Woran hängt es? Sind es die Rahmenbedingungen, dass sie zum Beispiel keinen Ort haben, wo sie in Ruhe mal lernen können vor Semesterende, weil die Bibliothek so voll ist, dass ich keinen Platz dort finde? Liegt es an der einzelnen Veranstaltung? (Interview A1).

Mit diesen und weiteren Informationen, der Förderung der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden und der Partizipation, also der Verbreitung der Information auf offiziellen und inoffiziellen Wegen strebt die Universität A nach der Verbesserung der Lehre. Nicht zuletzt wird die *Systemakkreditierung* angestrebt, die eine Art Gütesiegel für die Lehre darstellt und damit wiederum das Renommee der Universität stärkt und damit in letzter Konsequenz die Wettbewerbsfähigkeit erhöht und die Legitimität der Hochschule sichergestellt wird. Des Weiteren bietet die Systemakkreditierung einen größeren Autonomiegewinn durch die Strukturen, die man damit schafft (Interview A1). Natürlich sind in diese Qualitätssicherungs- und Verbesserungsprozesse mehr Akteurinnen und Akteure als nur die Stabsstelle und die Hochschulleitung eingebunden; beteiligt sind zudem der Hochschulrat, der Senat, die Dekanate sowie die Fachausschüsse Studium und Lehre. Der Hochschulrat soll hierbei Erfahrungen aus hochschulexternen Arbeitsbereichen in den Prozess einbringen, ist unterstützend und beratend beteiligt und muss dem Qualitätssicherungssystem zustimmen.

Der Senat entscheidet grundlegend über die *Qualitätssicherung* und bildet dafür eine Kommission. Dieser Kommission obliegt es, die Qualitätssicherung und damit die Weiterentwicklung der Lehre voranzutreiben. Dazu hat sie weitreichende Kompetenzen: Sie legt die Modalitäten der Evaluation fest und überprüft die Umsetzung der ergriffenen Maßnahmen. Die Umsetzung dieser Maßnahmen obliegt den Dekanaten. Die Fachausschüsse Studium und Lehre in den jeweiligen Fakultäten analysiert die Befragungsergebnisse und berät in Fragen der Qualitätssicherung. Die Stabsstelle Qualitätssicherung koordiniert die Gesamtumsetzung der Qualitätssicherung. Sie ist die Ansprechpartnerin für alle Hochschulangehörigen hinsichtlich Akkreditierung, Hochschuldidaktik, Prozessgestaltung und Evaluation. Ebenso laufen hier alle Dokumentationen zusammen. Damit wird diese Stabsstelle zur maßgeblichen Steuerungsstelle für die Qualität der Lehre und verbindet die beteiligten Akteurinnen und Akteure miteinander.

Da sie direkt an die Hochschulleitung angebunden ist, dient der Qualitätssicherungsprozess auch dazu, wichtige Steuerungsinformationen zu gewinnen, Stärken und Schwächen der einzelnen Fakultäten zu erkennen und gleichzeitig diese Informationen in die Bereiche zurückzuspiegeln und entscheiden zu können, wie viel Kontrolle und viel Vertrauen nötig beziehungsweise möglich ist. Damit fördern diese Struktur und das Vorgehen der Universität A die Implementierung des *Managementmodells* und die Macht des/der Hochschulleitenden bzw. der Universitätsleitung wird durch diese Stabsstelle gestärkt. Gleichzeitig wirkt dieser Aufbau der Struktur auch auf die Prozesse der Organisation ein, denn durch das Implementieren einer Koordinationsstelle wird versucht, Doppel- und Parallelstrukturen zu verringern, denn die Universität A hat erkannt, dass ein übergeordnetes Konzept fehlt:

Manchmal [sind] so Inselchen entstanden. Sind viele Projekte nebeneinander, wobei das Ganze gefehlt hat. Wir haben zwar jetzt keine textuelle Gesamtstrategie irgendwo niedergeschrieben, aber schon mittlerweile einen Blick dafür, dass wir diese Dinge zusammenführen, auch so parallele Entwicklungen, um Dopplungen nebeneinander zu vermeiden, und wir versuchen ein bisschen Rahmen vor[zu]geben. (Interview A1)

Und der/die zweite Interviewte stellt fest:

Wir haben da auch gerade mit [der Kommission] eine neue Empfehlung rausgebracht. [...] Da geht es darum zu zeigen, dass neben der klassischen Unterscheidung zwischen Verwaltung und Wissenschaft sich das zu einem einzigen Dienstleistungsbereich entwickelt, der sehr IT-affin ist und halb mit einem Bein im Bereich der Wissenschaft und mit dem anderen Bein im Bereich der Dienstleistungswelt [steht]. (Interview A2)

Dass sich die Strukturen der Universität verändern, wird auch daran deutlich, dass die jüngsten Senatsmitglieder wie die Dienstälteren feststellen, dass

eine enorme Dynamik entstanden ist in den letzten drei Jahren, was den Gesamtbereich betrifft. Also sowohl diese einmal klassische Qualitätssicherung, dass man Studierende befragt nach ihrer Meinung zu bestimmten Dingen. Aber auch über Projektförderung über diese Preisvergaben und solches. Solche Dinge neu schaffen, Infrastrukturen [...], da hat sich schon einiges getan, würde ich sagen (Interview A1).

Die Ausarbeitung aller Projekte wird delegiert. Unklar bleibt, wie weit das *Subsidiaritätsprinzip* greift. Die Senatskommission Studium und Lehre berät und entscheidet als weiteres Gremium in diesem Bereich. Seit 2013 befindet sich diese Hochschule in einer kontinuierlichen Umstrukturierung, um Dopplungen zu vermeiden und eine Rahmung zu geben, da es zu viele Projekte gibt, die unabhängig nebeneinander agieren. Es fehlt eine Rahmung des Ganzen. Die Bildung dieser Insellösungen wird durch das Zusammenführen von Abteilungen und Kompetenzen perspektivisch aufgehoben, wobei „ein Verdrängungswettbewerb nicht das Richtige am Platz ist und auch gar nicht durchzusetzen und zu vermitteln wäre unter dem Lehrpersonal“ (Interview A1).

Demnach wird ein sanfter Weg zur Entwicklung der *hierarchisch-administrativen Steuerung* gesucht, der noch keine starke *Wettbewerbsorientierung* aufweist, wobei zu hinterfragen bleibt, wie dies in dem wettbewerblich ausgerichteten Managementmodell realisiert werden kann. Von daher ist auch dies ein Hinweis auf das Verharren in den akademischen Selbstorganisationsstrukturen. Für die *Studierendenorientierung* der Hochschule bedeutet diese Konstellation der hierarchisch-administrativen Selbststeuerung, dass die Hinwendung als klares Signal aus dem Senat kommen muss und dass es nur von wenig Erfolg geprägt wäre, dem/der Hochschulleitenden ein beratendes studentisches Gremium zur Seite zu stellen. Wie bereits festgestellt, wäre ein größeres Stimmengewicht der Studierenden im Senat ein Weg zur Steigerung der Studierendenorientierung, denn dieser beschließt das Qualitätssicherungssystem. Da der/die Hochschulleitende über Bezüge und Leistungszulagen entscheidet, hat er/sie zusätzlich zu den Kompetenzen des Senats Mittel und Möglichkeiten, die Studierendenorientierung in der Lehre zu lancieren, und es zeigt sich, dass dieses Thema dem/der Hochschulleitenden wichtig ist, da eine Stabsstelle, die seinem/ihrem Amt direkt zugeordnet ist, mit der Qualitätsentwicklung der Lehre befasst ist.

Abschließend werden die Ergebnisse zu diesen beiden Mechanismen zusammengefasst, um daran anschließend die Handlungskoordination und die Entscheidungen hinsichtlich der Ausrichtung auf die studierendenorientierte Universität zu beleuchten.

Universität A hat, folgt man Hüther (2010), eine monokratische Leitung, die auch im betreffenden LHG A neben der Kollegiallösung ermöglicht wird (Hüther 2010, 370). Es wird deutlich, dass die Hochschulleitung wenig Kompetenzen innehat und aufgrund der (Ab-)Wahlregelungen die Managementorientierung möglich ist, wenn auch durch die Stärke des Senats Entscheidungen gegen die Professorinnen und Professoren unwahrscheinlich sind. Es liegt damit nahe, dass sich diese Leitung eher an dem *Selbstverwaltungsmodell* orientiert.

Ein Blick auf die Kompetenzverteilung in der zentralen Ebene zeigt, dass sich Senat und Hochschulrat gegenüberstehen und die Universitätsleitung in der Entscheidungsbildung nur inhaltlich beteiligt ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich auf der dezentralen Ebene für die Dekanatsleitungen. Hier sind die Dekanatsleitungen *Primi inter Pares* in den Fakultäten und haben zwar finanzielle Kompetenzen, inhaltlich liegen die Kompetenzen jedoch nicht in ihren Bereichen.

Professionalisierung der Administration findet vermutlich nur dahingehend statt, dass die Mitarbeitenden in den digitalen Werkzeugen geschult werden, die sie zu ihrer Aufgabenerfüllung benötigen. Eine „Akademisierung“ dieser Gruppe war nicht feststellbar. Auch bleibt festzuhalten, dass weder das Ministerium noch die Universität dies als ein Ziel notiert hat. Bedarfe werden jedoch zum Beispiel dahingehend deutlich, dass eine generationsbedingte Sprachbarriere im Zuge der Internationalisierung im Kontakt mit fremdsprachigen Studierenden zutage tritt.

Hinsichtlich der internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen und der formlgebundenen Mittelvergabe können keine Angaben gemacht werden – hier wären weitere Forschungen notwendig.

In der Universität A kommen Studierenden- und Absolventinnen- und Absolventenbefragungen für die Evaluation zum Tragen. Es werden Peer-Evaluationen für die gesamte Universität und eine Evaluation des Bereiches Studium und Lehre durchgeführt. Dies ist ein Teil des umfangreichen Qualitätsmanagementsystems, das im Zuge der angestrebten Systemakkreditierung erforderlich ist. Damit zeigt sich hier eine Hinwendung zur Managementorientierung und damit zu mehr Autonomie der Universität A.

Von Bedeutung wäre eine bessere Professionalisierung der Administration. Es ist bezeichnend, dass Kommunikation zwischen Studierenden und Mitarbeitenden durch mangelnde Englischkenntnisse erschwert wird. Hinsichtlich der Evaluation und der von Universität A genutzten Verfahren profitieren die Studierenden davon und die Evaluationsziele greifen auf allen Ebenen der Universität. Als positiv für die Studierendenorientierung ist auch zu nennen, dass Evaluationen zur strategischen Entwicklung genutzt werden und nicht auf der Ebene der Lehr- und Studiengangsevaluation stehen bleiben.

Für die Studierendenorientierung bedeutet diese Konstellation, dass viel von der Personalie der/des Hochschulleitenden abhängt, da diese/r in die Entwurfsphase von Vereinbarungen stark eingebunden ist. In Universität A obliegt es dem Senat, das Qualitätssicherungssystem zu beschließen, sodass die Beteiligung der Studierenden an den entscheidenden und gestaltenden Prozessen verstärkt werden könnte, um die Bedürfnisse dieser Gruppe stärker zu fokussieren.

Einer der stärksten Mechanismen ist der Wettbewerb, der auf allen Ebenen – international, national, regional und auch hochschulintern – um Reputation, Studierendenzahlen, Mittel und Stellen stattfindet. Daher schließt sich hier die Betrachtung des Umgangs mit den Instrumenten dieses Governance-Mechanismus an.

5.1.5 Wettbewerb

Wettbewerb lässt sich für Hochschulen an mehreren Stellen untersuchen. Instrumente hierfür sind die *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* und *Hochschulrankings*, die über die Konkurrenz zu anderen nationalen wie auch internationalen Hochschulen greifen, aber auch etwaige *Studiengebühren*, welche auf die Gruppe der Studierendeninteressierten abzielen, oder aber auch die *Besoldung*, welche das Ringen um eine hoch qualifizierte Gruppe der Professorinnen und Professoren abbildet. Gruppenintern kommen Verfahren wie die Vergabe von *Lehrpreisen* oder auch intern ausgeschriebene Wettbewerbe zum Tragen, um die Konkurrenz um Exzellenz und Anerkennung zwischen den Professorinnen und Professoren anzuregen. Die Ergebnisse für die Universität A im Governance-Mechanismus Wettbewerb werden im Folgenden dargelegt.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschule

Wettbewerb spielt in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen und in der Mittelvergabe zwischen Universität A und dem Ministerium eine untergeordnete Rolle. Lediglich in der Ziel- und Leistungsvereinbarung A2 findet sich ein Passus, der eine Wettbewerbsorientierung vermuten lässt. So zielt diese Vereinbarung darauf ab, Bedingungen zu schaffen, „die es [Universität A] erlauben, auch weiterhin in einer zunehmend durch Wissen geprägten und international vernetzten Welt eine Führungsrolle einzunehmen“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A). Weiterhin arbeitet die Universität A mit einem internen wettbewerbsorientierten Verfahren für die Vergabe von Projektmitteln (Ziel- und

Leistungsvereinbarungen Universität A). Damit wird dieser Mechanismus noch nicht erschöpfend zur Steuerung der Universität durch das Ministerium genutzt.

Interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe

Da keine inhaltlichen Aussagen zu internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder zur Mittelvergabe gefunden wurden, kann hinsichtlich dieses Wettbewerbs keine Aussage getroffen werden. Auch an dieser Stelle verbleibt ein Desiderat.

W-Besoldung

Es ist davon auszugehen, dass die hier beschriebene Universität die Veränderung in der Besoldung von der C- zur W-Besoldung im Zuge des Generationswandels vollzieht. § 79 (5) des LHGs besagt, dass der/die Hochschulleitende nach den besoldungsrechtlichen Bestimmungen des Landes über die Leistungsbezüge entscheidet. Der/Die Hochschulleitende berichtet dem Hochschulrat über die Vergabe. Über die Bezüge des/der Hochschulleitenden und der Vizeleitenden entscheidet, laut Landesbesoldungsgesetz das Ministerium. Als Grundsätze für die variablen Leistungsbezüge für die W2 und W3 Besoldung sind individuelle Qualifikationen, die besondere Bedeutung der Professur, die Bewerberlage und die Arbeitsmarktsituation des jeweiligen Faches zu berücksichtigen. Weiterhin sieht das Gesetz vor, dass Forschungs- und Lehrzulagen gewährt werden können. Diese Vergaben sind jedoch an eingeworbene Drittmittel gebunden und können nur vergeben werden, „soweit der Drittmittelgeber bestimmte Mittel ausdrücklich zu diesem Zweck vorgesehen hat“ (LBesG A). Damit wird die Zweckbindung der Mittel festgelegt. Darüber hinaus gilt:

Eine Zulage darf nur gewährt werden, soweit neben den Einzel- und Gemeinkosten des Forschungs- oder Lehrvorhabens auch die Zulagenbeträge durch die Drittmittel gedeckt sind. Die im Rahmen des Lehrvorhabens anfallende Lehrtätigkeit ist auf die Lehrverpflichtung nicht anzurechnen. Forschungs- und Lehrzulagen dürfen jährlich 100 v. H. des Jahresgrundgehalts nicht überschreiten; sie nehmen nicht an regelmäßigen Besoldungsanpassungen teil. (LBesG A)

Entsteht ein Drittmittelprojekt, in dem Lehrvorhaben und somit auch Lehrtätigkeit anfallen, darf diese Lehrtätigkeit nicht auf die zu leistenden Deputate angerechnet werden. Wenn es somit zu Lehre innerhalb eines Drittmittelprojektes kommt, ist dem Forschenden anzuraten, Lehrbeauftragte mit in dem Antrag zu kalkulieren.

Weiterhin sieht das Besoldungsgesetz in §45 einen Sonderzuschlag zur Sicherung der Funktions- und Wettbewerbsfähigkeit vor. Dieser Sonderzuschlag wird gewährt, wenn

bestimmte Dienstposten andernfalls insbesondere im Hinblick auf die fachliche Qualifikation sowie die Bedarfs- und Bewerberlage nicht anforderungsgerecht besetzt werden [können] und die Deckung des Personalbedarfs dies im konkreten Fall erfordert (LBesG A).

Es wird deutlich, dass die Qualität der Lehre keinerlei Einfluss auf die Leistungsbezüge der Professorinnen und Professoren hat und damit das Bundesland diese Möglichkeit, die Motivation der Professorinnen und Professoren zur Verbesserung ihrer Lehre zu erhöhen, ungenutzt lässt. Eine Möglichkeit, die Lehrqualität zu betrachten, stellen Evaluationen dar. Wie Universität A mit dieser Möglichkeit umgeht, wird im Folgenden dargelegt.

Evaluationsverfahren

Evaluation und *Akkreditierung* sind gegenwärtig an deutschen Hochschulen die zentralen Ansätze der *Qualitätssicherung*. Knödler (2019) verweist unter Bezug auf Marcinkowski et al. darauf, dass „Evaluationen (leistungintern) den inter- und intrainstitutionellen Wettbewerb verstärken (Marcinkowski et al. 2014)“ (Knödler 2019, 30). Es war nicht zu eruieren, ob in dieser Universität die Evaluationsergebnisse als Bemessungsgrundlage für die Leistungszulagen der Professorinnen und Professoren zugrunde gelegt werden. Zu vermuten bleibt auch, ob die Evaluationsergebnisse in die interne Mittelverteilung hineinspielen, also ob zum Beispiel bei wiederholten schlechten Evaluationsergebnissen Mittel gekürzt werden oder, um es positiv zu formulieren, Studiengänge/Fakultäten vermehrt Mittel zur Verfügung gestellt bekommen, um die Qualitätsentwicklung voranzutreiben. Die Evaluationsberichte gehen dem Ministerium zu (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität A), sodass dies als ein Kriterium gesehen werden kann, inwieweit zukünftige Mittel dieser Universität zugeteilt werden. Damit dient die Evaluation dem Wettbewerb zwischen den Hochschulen.

Zum Erhebungszeitpunkt befand sich Universität A in dem Prozess zur *Systemakkreditierung*. Die Systemakkreditierung beinhaltet neben der Akkreditierung von Studiengängen die Etablierung eines hochschulweiten Qualitätsmanagementsystems für Lehre und Studium. Dies hat Universität A mit der Stabsstelle und der Abteilung erreicht und damit wird sie, nach abgeschlossener Systemakkreditierung, ihre Studiengänge selbst akkreditieren können. Dies stärkt die *Autonomie* und stellt auch ein Qualitätssiegel für Universität A dar, das damit das *Renommee* der Universität steigert, da sie ihr Profil deutlicher aus-

arbeiten und damit auch in den Studiengängen individuelle Wettbewerbsvorteile und Alleinstellungsmerkmale darstellen kann.

Als ein weiteres Mittel hinsichtlich der Konkurrenz zwischen den Hochschulen, diesmal mit dem Fokus auf die Studierendenzahlen, können Studiengebühren gesehen werden. Der folgende Punkt legt dar, wie Universität A damit umgeht.

Studiengebühren

Grundsätzlich bleiben die ersten sechs Fachsemester im Studiengang gebührenfrei. Ab dem siebten Fachsemester ist eine Gebühr in Höhe von über 600 Euro zu zahlen (Webpräsenz Universität A). Damit bleibt der Abschluss des Bachelorstudiums in Regelstudienzeit gebührenfrei, während der Master kostenpflichtig ist. Unklar bleibt jedoch, wie der Sachverhalt bei siebensemestrigen Bachelorstudiengängen gestaltet ist und wie diese Mittel in der Universität verwendet werden.¹¹

Ein weiteres Element des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen ist in *Rankings* und *Ratings* zu sehen. Diese beziehen sich zum einen auf die Hochschulen selbst, zum anderen sollen sie den Studieninteressierten zur Orientierung dienen. Damit schließt sich die Einordnung der Universität A hinsichtlich der Hochschulrankings an.

Hochschulrankings

Universität A ist im Hochschulranking des CHE (CHE o.J.) mit sieben Fächern vertreten. Ein Blick in die Fächer zeigt jedoch, dass die Angaben unvollständig sind oder zu wenig Angaben in den einzelnen Dimensionen vorliegen. Die Universität stellt in ihrer Webpräsenz heraus, dass sie im Ranking der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), im Handelsblatt-Ranking und im CHE-Ranking vertreten ist, verweist aber selbst auf die Umstrittenheit von Rankings:

Rankings, insbesondere das des CHE, sind in der Hochschullandschaft umstritten. Auch an der [Universität A] wird über die Rankings diskutiert, manche Fächer beteiligen sich bewusst nicht daran, andere Fächer wiederum werden nicht gerankt, weil zu wenig Fallzahlen vorliegen. Bitte wenden Sie sich für weitere Fragen zum Thema direkt an das betreffende Fach. (Webpräsenz Universität A)

Universität A legt größeren Wert auf forschungsorientierte Rankings als auf Rankings, die den Bereich Studium und Lehre umfassen. Dies ist stimmig zu den

¹¹ Diese Regelung ist im Verlaufe der Niederschrift dahingehend geändert worden, dass keine Studiengebühren erhoben werden.

Aussagen, dass strategische Forschung die oberste Priorität besitzt (Online-Fragebogen),

Weitere wettbewerbliche Maßnahmen

Ein weiteres Instrument, welches den Wettbewerb sowohl universitätsintern wie auch zwischen den Hochschulen anregt, sind die *Lehrpreise*. Hierzu zählt der Landeslehrpreis, der

individuelle und herausragende Lehrleistungen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern auszeichnet und diesen eine Art Gütesiegel verleiht. [...] Die Lehrpreise sind mit jeweils 10.000 Euro dotiert, die die Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger für dienstliche Zwecke frei verwenden können (Landeslehrpreise Bundesland A).

Interne ausgeschriebene Wettbewerbe um Mittel und Stellen

Auch hochschulintern wird mit ausgeschriebenen Wettbewerben, die zum Teil auch begutachtet werden, die interne Konkurrenz angeregt. Dies zeigt sich zum Beispiel durch die Vergabe von Lehrpreisen, aber auch in den Programmen, um die sich beworben werden kann. Ein weiterer interner Wettbewerb ist in den Evaluationen zu sehen, da die Stabsstelle diese als maßgeblich zur Steuerung nutzt und dies unter anderem die Aufhebung (Schließung) und Weiterentwicklung von Studiengängen betrifft, da die Evaluationen zur Bewertung von Studiengängen herangezogen werden.

Doch auch hochschulintern werden *Lehrpreise* verliehen, die zwar nur gering dotiert sind, aber dennoch das Renommee des/der Lehrenden stärken. So werden für jede Fakultät ein Lehrpreis und zusätzlich ein Lehrpreis für digitale Lehre ausgelobt (Webpräsenz Universität A). Fraglich bleibt, ob der Stimme einer Trägerin oder eines Trägers eines dieser Lehrpreise dadurch mehr Gehör geschenkt wird, da diese von den Studierenden vergeben werden und daher vermutlich anders bewertet werden als die Lehrpreise, die von dem Ministerium vergeben werden.

Platzierung im Good-Practice-Ranking

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* wurden die Ergebnisse in eine geordnete Reihenfolge gebracht, welche die Good Practice hinsichtlich der Ausprägung der *Studierendenorientierung* betrachtete. In diesem Ranking be-

legte Universität A den 21. Platz (von 178 betrachteten Hochschulen) und ordnete sich damit unter den besten 15 Prozent der untersuchten Hochschulen ein.¹²

Hinsichtlich der Position der Studierendenorientierung ist es erfreulich zu sehen, dass Universität A den 21. von 178 Plätzen im Ranking des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* eingenommen hat. Ebenfalls positiv ist der universitätsinterne Wettbewerb, um Projektmittel und das Ausloben von Preisen für die Lehre zu sehen. Auch ist es gut, dass das Ministerium versucht, die Sichtbarkeit der Universität zu erhöhen, denn damit wird es den Studieninteressierten erleichtert, die Universität A kennenzulernen, und das Risiko der Studienabbrüche wird verringert. Aus dieser Perspektive wäre es für die Studierendenorientierung gut, wenn sich Universität A stärker für den Wettbewerb zwischen den Hochschulen engagieren würde.

Insgesamt lässt sich für Universität A zusammenfassen, dass sie zum Erhebungszeitpunkt noch nicht aktiv in den Wettbewerb zwischen den Hochschulen eingestiegen war. Zwar werden Maßnahmen ergriffen, dies ist aber als schwach einzuordnen. Folgt man Heinze et al. (2011, 126), so deutet die schwache Ausprägung dieses Mechanismus darauf hin, dass für Universität A ein stärkeres Verharren in dem Selbstverwaltungsmodell zu konstatieren ist. Die kritische Haltung gegenüber den Hochschulrankings ist inhaltlich sinnvoll, kann sie doch die Entwicklung dieser Instrumente vorantreiben. Jedoch fällt auf, dass auf *forschungsorientierte Rankings* Wert gelegt wird, *lehrorientierte Rankings* jedoch nicht aktiv vorangetrieben werden. Hier ist hinsichtlich der Studierendenorientierung Optimierungspotenzial zu sehen.

Den zweiten großen Themenbereich dieser Untersuchung stellt die kompetenzorientierte Lehre dar. Da diese aber nur von der Universität A unterstützt

12 Der Online-Fragebogen wurde aufgrund seines Ausmaßes in vier Teilfragebögen gegliedert und die jeweiligen Ansprechpartner /-innen in den Hochschulen (Hochschulleitung, Leitung der Bibliothek, Leitung der Infrastrukturabteilung und die Leitungen der IT-Abteilungen) wurden zur Teilnahme eingeladen. Insgesamt konnten über alle Fragebögen hinweg 165 Bonuspunkte erreicht werden und für explizit negative Angaben wurden Maluspunkte (max. 5 Punkte in der Gesamtbefragung) abgezogen. Für nicht beantwortete Fragen wurden keine Punkte vergeben oder abgezogen, allerdings wurden die Fragen bei der Prozentualisierung auch nicht herausgerechnet, sodass sich in den Prozentangaben dadurch ein niedrigerer Wert ergab. Zur Erstellung des Rankings und um die die Fragebögen vergleichbar zu machen, wurde jede Maximalpunktzahl der Teilfragebögen mit 100 Prozent gleichgesetzt. Jedoch wurden für das Ranking keine Fragebögen addiert. Hochschulen, die zwei Fragebögen ausgefüllt und sich identifiziert hatten, belegen demnach zwei Positionen im Ranking (zum Beispiel einmal mit dem Fragebogen der Hochschulleitung und einmal mit dem der Bibliotheksleitung). Anschließend wurden die Ergebnisse in eine nach der Höhe der erreichten Prozentzahlen absteigend geordnete Reihenfolge gebracht (gerankt). Die hier angegebenen Rankingpositionen beziehen sich auf die höchste Positionierung, die mit einem der ausgefüllten Fragebögen erreicht wurde.

und ermöglicht werden kann, werden hier die Aktivitäten von Universität A hinsichtlich der studierendenorientierten Hochschule in den Blick genommen.

5.1.6 Studierendenorientierung

Die Sekundäranalyse der Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* wird im Rahmen dieser Untersuchung erneut für den Fall A aus der Perspektive der *Hochschulsteuerung* in den Blick genommen und soll an dieser Stelle mit ihren Dimensionen vorgestellt werden.

Platzierung im Good Practice-Ranking

In dem Good Practice-Ranking des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* ordnete sich Universität A, wie im dargelegt, auf dem 21. Rang von 178 teilnehmenden Hochschulen ein und erreichte 84 Prozent der möglichen 165 Good Practice-Punkte hinsichtlich der Studierendenorientierung.

Strategie

Die *Forschung* wird als der bedeutendste Strategiebereich der Hochschulentwicklung gesehen. Der Bereich *Studium und Lehre* wird als der zweitbedeutendste gesehen und die *Selbstverwaltung* als der drittwichtigste Bereich. Sonstiges wurde nicht zugeordnet, sodass davon auszugehen ist, dass Forschung und Lehre als Hauptaufgaben gesehen werden. Doch die

Digitalisierung im Bereich Lehre und Lernen auf der Studiumsebene [ist] ganz sicher auch [ein strategisch bedeutendes Feld für Universität A]. Also, wie gesagt, [der/die Hochschulleitende] bringt das auch aus seinem Interesse aus den Personen her mit. [...] Die Zusammenarbeit mit der Bibliothek und mit der [Abteilung für digitale Lehre] wurde in dem Zeitraum gegründet. Also, das ist schon eine längerfristige Strategie, die wir da verfolgen – gerade in dem Bereich strategische Veränderung (Interview A1).

Seit 2013 hat Universität A gezielt Veränderungen in der strategischen Ausrichtung der Organisation, den physischen Lehr- und Lernräumen und den digitalen Strukturen vorgenommen, lediglich im Bereich der *Hochschuldidaktik* sind keine Veränderungen vorgenommen worden und es sind auch keine geplant. Dokumentiert wird diese Strategie in Universität A in der Satzung, in einem Strategiepapier (zum Beispiel Struktur- und Entwicklungsplan), in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen und in einer Vision zur Universität (Online-Fragebogen). Nicht dokumentiert wird die Strategie in einem veröffentlichten Leitbild, in einer dokumentierten Selbstverpflichtung oder auf sonstige Art. Innerhalb der Univer-

sität kommuniziert Universität A die Strategie, indem diese allen Mitarbeitenden und Studierenden im Intranet zur Verfügung gestellt wird (Online-Fragebogen). Es gibt keinen Hochschulnewsletter, keine hochschulweite Printveröffentlichung oder Veranstaltungen zur Hochschulstrategie, auf denen die Strategie den Hochschulmitgliedern vermittelt wird (Online-Fragebogen).

Auf der Webpräsenz der Universität „sehen Sie [der/die Interviewer/in] ein Digitalisierungspapier mit verschiedensten Bereichen [...] Also das sind unsere Leitlinien und da ist auch definiert, wo wir auch hinwollen“ (Interview A2). Damit wird die Strategie nur passiv kommuniziert: Sie wird den Statusgruppen zur Verfügung gestellt, aber es obliegt diesen selbst, sie zur Kenntnis zu nehmen und zu lesen. Dies erschwert den *Kulturwandel*, da die Personen weder motivational abgeholt noch mitgenommen werden, und es ist nicht sichergestellt, dass alle erreicht werden.

In der Organisation wird die Strategie mit einer Stabsstelle und in Gremien und AGs umgesetzt, eine Abteilung wurde für die Umsetzung der Strategie nicht errichtet (Online-Fragebogen). Damit legt Universität A eine gewisse Flexibilität an den Tag: Die Stabsstelle ist fest im Organigramm verankert und damit organisational verstetigt, während Gremien und AGs schnell zu gründen und zu schließen sind und damit auf aktuelle Bedarfe kurzfristig reagiert werden kann. Findet die Steuerung in der Regel in den Gremien statt, so findet sich das operative Geschäft in den AGs/Projektgruppen wieder und die Koordination wird durch die einzige fest etablierte Stabsstelle geleistet. Das operative Geschäft wird in die dezentrale Ebene, an beteiligte Professorinnen und Professoren, delegiert: „Ja, und die Fachdidaktik-Professuren, also die haben dann auch Angebote eingeholt. Also das geht es los beim Mobiliar. [...] Da hat sich [der/die Hochschulleitende] persönlich nicht drum gekümmert“ (Interview A2). Studierende werden in Universität A in die Strategieentwicklung in Gremien durch Umfragen und durch die Beteiligung der VS des AStA sowie des UStA einbezogen. Weitere Interessenvertreterinnen und -vertreter, die in die Strategieentwicklung eingebunden sind, sind der Hochschulrat, das beratende Gremium, Dekaninnen und Dekane, Professorinnen und Professoren, Mitarbeitende aus der Verwaltung und der Bibliothek und akademische Mitarbeitende; nur technische Mitarbeitende sind in diesen Prozess nicht involviert (Online-Fragebogen). Hier ist zu hinterfragen, warum diese eine Gruppe nicht einbezogen wird, ist sie doch die Gruppe, welche mit der finalen Realisierung der Strategie in einigen Punkten befasst ist. Des Weiteren sind der Hochschulrat und das beratende Gremium in der Universität A bedeutende Impulsgeber, die in strategische Überlegungen eingebunden sind (Online-Fragebogen).

Weiterentwicklung der Lehre

Für die Universität A spielt *Innovation* in der Lehre eine sehr große Rolle. Explizit mit der Weiterentwicklung der Lehre befasst sind die Hochschulleitung und die Stabsstelle. Nicht beteiligt sind ein *Didaktikzentrum*, ein Medienzentrum, die Bibliothek, die IT-Abteilung, Lehrende oder Studierende. Organisational sind auch keine Abteilungen, Beauftragten oder AGs damit befasst (Online-Fragebogen). Damit wird die Weiterentwicklung der Lehre zur Leitungssache, da die Stabsstelle direkt an der Hochschulleitung angesiedelt ist. Abgesehen davon, dass damit die Informationssammlung zur Entscheidungsbildung begrenzt ist, wird die *Hierarchie* damit massiv gestärkt, denn die Entscheidungen werden *ex cathedra* in die Organisation zur Umsetzung kommuniziert. In Universität A arbeiten die verschiedenen Einrichtungen kontinuierlich zusammen, um die Lehre zu unterstützen (Online-Fragebogen).

Die Stabsstelle kommuniziert die strategischen Entscheidungen und verbindet sie mit den operativen Vorgängen in der dezentralen Ebene und den weiteren Einrichtungen. Hierbei kommt der Stabsstelle eine Schlüsselposition zu. Diese Stabsstelle muss zum einen die Informationen von der gesamten Hochschule einholen und aufbereiten und zum anderen die Strategie in die Organisation zurückzuverteilen hat. Die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre werden elektronisch in Form von Wikis oder Newslettern und in Veranstaltungen kommuniziert und zusätzlich im Intranet dokumentiert (Online-Fragebogen).

Inhaltlich setzt sich diese Gruppe zur Weiterentwicklung der Lehre mit den Bereichen der physischen Lehr- und Lernräume, der gemeinsamen Lehr- und Lernprojekte, der Kompetenzvermittlung und der Digitalisierung auseinander, das Thema studentische Beratung wird allerdings nicht behandelt. Viele relevante Themen werden von dieser Gruppe besprochen und es ist denkbar, dass die studentische Beratung organisatorisch in einem anderen Bereich angesiedelt ist. Dennoch wäre es, aus der Perspektive der Studierendenorientierung, vorteilhaft, alle Themen ganzheitlich – also gemeinsam – zu betrachten, um sie sinnvoll miteinander zu verweben. Konkret wird ein Ergebnis dieses Prozesses wie folgt beschrieben:

Es war schon so ein bisschen Top-down getrieben. Also aber schon so, dass wir hier oben [in der Hochschulleitung] [...] mit einem Professor aus der Fachdidaktik gesprochen haben und da gab es dann schon auch seine Mitarbeiter und auch Studierende, die dann bei der Frage „Was brauchen wir in so einem neuen Labor?“ mitgewirkt haben. Also es war nicht nur Top-down. Da ging es dann vor allem um das Geld. (Interview A2)

Die Hochschulleitung stößt den Prozess an, es werden die Bedarfe erhoben und die Hochschulleitung entscheidet über die Mittel und stellt sie bereit. Die konkrete Ausgestaltung liegt anschließend wieder in den operativen Bereichen.

Damit zeigt sich zum einen die Hierarchie – die Entscheidungen und die Mittelzuteilung liegen bei der Hochschulleitung –, zum anderen aber auch die Delegation von Detailentscheidungen in die dezentrale Ebene beziehungsweise an die beteiligten Elemente. Dies zeigt, dass das *Managementmodell* in diesem Bereich umgesetzt wurde. Diese Orientierung erleichtert es, betrachtet aus der Betroffenenperspektive, passgenaue Lösungen für zum Beispiel lokale Problematiken innerhalb einer Fakultät zu implementieren. Dennoch bezieht Universität A keine Studierenden in die Weiterentwicklung der Lehre aktiv mit ein (Online-Fragebogen). Zur Weiterentwicklung der Lehre stehen Universität A Sondermittel zur Verfügung (Online-Fragebogen). Es werden hochschuleigene Mittel, Drittmittel und Mittel aus länderspezifischen Sonderprogrammen genutzt, jedoch keine Maßnahmen zur Eigenfinanzierung verwendet (Online-Fragebogen).

Qualitätsmanagement der Lehre

Im Rahmen der *Qualitätsentwicklung* finden Selbst- und Peer-Evaluationen einzelner Einheiten und der ganzen Universität statt, und es gibt ein eigenes *Qualitätsmanagement* für den Bereich Studium und Lehre (Online-Fragebogen). Hierfür wird ein hochschulinternes Informations- und Berichtssystem unterhalten und es finden Evaluationen durch Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen statt (Online-Fragebogen). Als digitale Unterstützung für das Qualitätsmanagement der Lehre wird EvaSys genutzt (Online-Fragebogen). Zum Erhebungszeitpunkt stand Universität A kurz vor der *Systemakkreditierung*, arbeitete also mit der *Programmakkreditierung*, sodass noch kein externes Qualitätsmanagement vonnöten war (Online-Fragebogen). Dies kann den Kosten geschuldet sein, die eine externe Beratung mit sich bringt.

Weiterhin finden im Rahmen der Qualitätsentwicklung auch Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehre statt. Dazu zählt vor allem die Weiterbildung der Lehrenden. Universität A bietet ständig Schulungen für ihre Lehrenden an, dazu zählen didaktische Fortbildungen (Online-Fragebogen). Für neu berufene Lehrende sind Schulungen in Präsenztechniken, Didaktik, Lehr- und Lernmethoden und in fachspezifische Angeboten verpflichtend (Online-Fragebogen). Dies wird auch in den Evaluationen deutlich, denn die Evaluationen zeigen, dass die Zufriedenheit der Studierenden mit Lehrenden, die an den Weiterbildungen teilgenommen haben, deutlich höher ist (Interview A1).

Es gibt einen festen Prozess, der über die Fakultäten/Dekanate bis zu den einzelnen Lehrenden reicht. Des Weiteren gibt es eine im Interview nicht weiter

ausgeführte weitere Eskalationsstufe, die zum Tragen kommt, wenn einzelne Lehrende gar nicht das tun, was sie sollen (Interview A1). Gleichzeitig vergibt die Hochschule *Lehrpreise* für die Fachbereiche und Sonderpreise für innovative und digitale Lehre (Interview A1; Online-Fragebogen). Hier greift zum einen das kompetitive Element der Steuerung: Lehrende konkurrieren um – teilweise dotierte – Lehrpreise. Gleichzeitig wird einem Versagen entgegengesteuert, indem interveniert wird, wenn die Ergebnisse nicht den qualitativen Ansprüchen genügen. Der Bereich der Weiterentwicklung der Lehre steht vor Herausforderungen, da Fachwissenschaft, Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften als Querschnittsfunktion zusammenspielen sollen, dies jedoch nicht konfliktfrei ist, denn „die Bildungswissenschaften [erhalten] heute einen Stellenwert [...], der seitens der reinen Fachwissenschaftler als viel zu hoch angesehen wird“ (Interview A2). Dieser Konflikt wird in einer Arbeitsgruppe[in der Abteilung im Bereich Lehre versucht zu lösen, welche auch mit der Weiterentwicklung der Lehre befasst ist (Interview A1). In dieser Abteilung findet sowohl die Auseinandersetzung mit der kompetenzorientierten Lehre wie auch die Aushandlungsprozesse der Gewichtung der jeweiligen Anteile an der Gestaltung und methodischen Ausrichtung der Lehre statt und konstruktiv behandelt werden.

Durch die Weiterbildung einzelner Lehrender wird ein Multiplikatoreffekt erhofft, der Bottom-up *Innovation* in die Lehre tragen soll. Dies wird durch hochschuleigene Programme (E-Learning und interkulturelle Qualifizierung der Lehrenden) lanciert (Interview A1). Im Rahmen dieser Weiterbildung können noch nicht berufene Lehrende ihr Lehrportfolio hinsichtlich der Kompetenzorientierung erweitern und Zertifikate erwerben, um ihre Chancen zu erhöhen, wenn sie berufen werden wollen (Interview A1).

In der Abteilung wird dazu Extrakapazität fest zugewiesen, allerdings handelt es sich hierbei nicht um wissenschaftliche Mitarbeitende. Diese Abteilung fühlt sich dicht an den Fachbereichen. Die Interaktion und Kommunikation zwischen den Fachbereichen und der Abteilung werden als gut funktionierend beschrieben (Interview A1). Die Universität A sieht dieses Vorgehen als durchweg positiv an, denn: „Wir wissen ja in der Regel, wer dieses Programm absolviert hat. Also, so groß ist unsere Universität nicht, bei den zehn Personen pro Jahr oder so“ (Interview A1). Und dies führt, wie bereits oben erwähnt, zu Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger.

Trotz dieser Erfolge gibt es auch noch Herausforderungen, die zu bewältigen sind, denn durch die bevorstehende *Systemakkreditierung* ist keine Kapazität verfügbar, um ein Lehr- und Lernkonzept zu erstellen. Somit gibt es auch kein Berichtswesen dazu. Es gibt Dokumentationen der berichtspflichtigen Einrichtungen, „da werden natürlich die entsprechenden Initiativen dokumentiert“ (Interview A1), und „die Zusammenführung von Dokumenten findet in der Stabs-

stelle [des/der Hochschulleitenden] [statt]. Je nach Fragestellung ist es entweder [diese Stabsstelle] oder, wenn es eher um Lehr-/Lernforschung geht, dann die Transferstelle. Manchmal kommt es auch fallbezogen“ (Interview A1). Weiterhin haben Lehrende die Möglichkeit, im Hause ein Zertifikat zu erwerben, welches gezielt auf die digitalen Strukturen in der Lehre vorbereitet.

Das verändert sich auch immer wieder, weil immer neue Dinge dazukommen. [...] Der Nachteil ist: Das Zertifikat muss perspektivisch im Curricul[um] eingebunden werden, damit es auch von allen absolviert werden muss. (Interview A2)

Dies verdeutlicht, dass es noch kein Gesamtkonzept gibt und auch das Berichtswesen der Universität noch nicht systematisiert und strukturiert vorliegt, aber auf der operativen Ebene viele Ansätze und Projekte vorhanden sind, die die *Studierendenorientierung* der Universität A vorantreiben. Ein weiterer bedeutender Teil im Bereich der *Hochschuldidaktik* ist die *Weiterbildung der Lehrenden*. Hierzu zählt auch die Veränderung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Dieser Veränderungsprozess soll durch die eingerichteten Labore für die Lehramtsstudierenden unterstützt werden und stellt eine neue Lehrform dar.

[Das] hat schon eine ganz andere Dimension, als wie in der Vergangenheit dazusitzen und Frontalunterricht zu haben. Also da hat sich das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden verändert. Das hat schon eine ganz andere Qualität. (Interview A2)

Damit wird deutlich, dass die Steuerungsziele der Ziel- und Leistungsvereinbarung durch das Teilprogramm A greifen und zu Veränderungen im Bereich Studium und Lehre, aber auch im Bereich des Organisationsaufbaus führen.

Hinsichtlich der Lehre hat Universität A die Möglichkeiten erkannt und umgesetzt, was sich auch in den Berufungsverfahren für neue Professorinnen und Professoren widerspiegelt. Hierfür werden von den Fakultäten Berufungskommissionen gebildet, denen fünf bis neun Hochschullehrende, zwei Studierende und zwei akademische Mitarbeitende angehören. Grundsätzlich ist die zur Disposition stehende Stelle durch den *Senat* dahingehend zu überprüfen, ob sie grundsätzlich wiederbesetzt wird und ob sie in dem Fachbereich verbleibt oder einem anderen Aufgabengebiet zugewiesen wird (Grundordnung Universität A).

Weiterhin wird in der Grundordnung festgelegt, dass „der Senat zur Vorbereitung seiner Stellungnahme zu den Berufungsvorschlägen des Fachbereichsrates zusätzliche Gutachten auswärtiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einholen [kann]“ (Grundordnung Universität A). Auch dies stellt eine Professionalisierung und eine Hinwendung zum *Managementmodell* dar: Durch die Möglichkeit, externe Gutachten einzuholen, wird die Perspektive der hoch-

schulinternen Mitglieder erweitert und eine striktere Orientierung an den wissenschaftlichen Leistungskriterien erreicht. Der Einbezug der Studierenden in diese Entscheidung zeigt eine Öffnung der Gruppe der Professorinnen und Professoren hinsichtlich der Lehre: Diejenigen, für die man das macht, die Studierenden, werden mit in die Entscheidung eingebunden und damit nicht mehr vor vollendete Tatsachen gestellt. Da das Ministerium diesen Vorgang an die Hochschule verwiesen hat, fallen Abstimmungsschleifen weg, wengleich diese nach wie vor in der Universität zwischen *Fakultätsrat*, *Universitätsleitung* und *Senat* zeitaufwendig stattfinden. In den Prozess der Berufung und die damit verbundenen Verhandlungen zwischen der Universität und der neu zu berufenden Person spielen auch die finanziellen Mittel hinein, da auch die Erfüllung der Ausstattungswünsche attraktiver Forschender ein Entscheidungskriterium für oder gegen die Universität darstellt. Hochschulen müssen demnach, um gute Mitglieder für ihre Gruppe der Professorinnen und Professoren zu gewinnen, finanziell gut ausgestattet sein. Im LHG findet sich kein Hinweis auf Lehrbefähigung, um zu einer Professur berufen zu werden. In der universitätseigenen Richtlinie des Senats zur Qualitätssicherung bei Berufungen werden im Rahmen der Tenure-Track-Berufung als Evaluationskriterien „die Erfüllung der Bewährungsziele als auch das Vorliegen der notwendigen fachlichen und pädagogischen Eignung für die jeweilige dauerhafte Professur“ (Qualitätssicherung Universität A) genannt. Der konkrete Kompetenzrahmen für den Bereich Lehre gestaltet sich wie Tabelle 9 zeigt.

Tab. 9: Kompetenzrahmen im Fall A für Nachwuchswissenschaftler/-innen (eigene Darstellung nach Universität A 2018)

<i>Item</i>	<i>Kriterium</i>
Kompetenzen	– Kompetenzorientierte Planung von Lehrveranstaltungen
	– Durchführung von Lehrveranstaltungen
	– Reflexion und Evaluation von Lehrveranstaltungen
	– Kompetenzorientiertes Prüfen
	– Betreuung von Doktorandinnen und Doktoranden sowie Postdocs
Anforderungen	– Durchführung von fachlich und didaktisch hochwertigen Lehrveranstaltungen
	– Betreuung und Beratung von Studierenden, Promovierenden und Postdocs

<i>Item</i>	<i>Kriterium</i>
Bewertungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> – Lehtëätigkeit (u. a. anhand der Ergebnisse der Lehrveranstaltungs-evaluation) – Eigenständigkeit und Kreativität im Umgang mit (zeitgemäßen) Lehrinhalten und Lehrkonzepten – Lehrpreise – Teilnahme an didaktischen Fortbildungsmaßnahmen – Betreuung von Projekt- und Abschlussarbeiten – Betreuung von Doktorandinnen und Doktoranden sowie Postdocs

Dies spielt innerhalb des *Qualitätsmanagementsystems* der Universität A zusammen mit der verpflichtenden Weiterbildung für neu berufene Lehrende eine große Rolle, denn die Verpflichtung zur Teilnahme ist hier dezidiert als Beurteilungskriterium vermerkt. Es zeigt aber auch, dass Lehrevaluationen in die Bewertung mit einfließen und dass Kreativität und Aktualität der eigenen Lehre nicht nur fachlich, sondern auch methodisch erwartet werden. Damit zeigt sich aus betriebswirtschaftlicher Perspektive eine Investition in die Neuberufenen, denn die Weiterbildungen und auch die Nachverfolgung der Entwicklung sind mit Kosten behaftet. Ein Bereich, auf den sich die Finanzierungsfrage ebenfalls auswirkt, sind die physischen und digitalen Lehr- und Lernräume.

Digitale und physische Räume

Der *physische Lehr- und Lernraum* entfernt sich von den monofunktionalen Raumprogrammen zu einer multifunktionalen Nutzung (Egger 2019, 279–287). Unter dem Stichwort der Flexibilisierung tritt die Veränderung der Lebenssituation der Studierenden und damit die Zugänglichkeit der Hochschule in den Fokus. Aus der Benutzungsordnung der *Bibliothek* der Universität A geht hervor, dass der Senat die Bibliotheksordnung 2014 beschloss, die besagt, dass

die Benutzung der Bibliothek [...] nur während der allgemeinen Öffnungszeiten erfolgen [kann], die von der [Bibliotheksleitung] im Einvernehmen mit dem Senat der [Universität A] festgelegt werden. Die Öffnungszeiten werden im Vorlesungsverzeichnis mitgeteilt und in geeigneter Form bekannt gegeben (Bibliotheksordnung Universität A).

Demnach könnte die Bibliothek auch den allgemeinen Öffnungszeiten der Hochschule folgen. Die Gründe für die eigenen Öffnungszeiten bleiben an dieser Stelle unklar. Der Bedarf an Selbstlernarealen ist von der Universität erkannt worden, daher wird die Bibliothek aufgestockt und es entstehen zusätzliche 150 qm, die ausschließlich für Arbeitsgruppen oder kleinere studentische Gruppen vorgesehen sind. Essen und Trinken sind in der Bibliothek verboten. Hierfür wird extra ein Café neben der Bibliothek gebaut. Nur geschlossene Flaschen, die mit

Wasser (und nur mit Wasser!) gefüllt sind, dürfen mit in die Bibliothek gebracht werden. Taschen etc. müssen eingeschlossen werden. Dies wird wie folgt begründet:

Wir haben da magazinierte Bestände, die auch frei zugänglich sind. Also es sind nahezu alle Bücher in der Bibliothek eben für den Benutzer frei zugänglich. Es gibt quasi nichts, was irgendwie weggeschlossen ist, was natürlich eine sehr schöne Sache ist. [...] Aber da gibt es natürlich auch einfach Räume, die nicht videoüberwacht sind und wo dann viel passieren könnte, wenn man Essen, Trinken und Sonstiges einfach so erlauben würde. Also diese große Freiheit, die wir da haben oder den Nutzern mitgeben, gibt es natürlich auch nur mit gewissen Einschränkungen. Aber: Das sind auch schon Diskussionen, die wir haben. (Interview A1)

Universität A hat hinsichtlich der Nutzung der Bibliothek in dem Spannungsfeld der beiden Bedürfnisse Sicherheit und Freiheit den Schwerpunkt auf die Unversehrtheit des Bestandes gesetzt. Hier gilt es die zugrundeliegende Kultur der Universität zu hinterfragen: Werden Studierende als durchlaufende Posten betrachtet und der Bestand der Bibliothek als dauerhaftes Gut und hält man es im Sinne des Schutzes des Bestandes für zumutbar, den Verzehr in der Bibliothek zu untersagen?

Im Bereich der physischen Lehr- und Lernräume wurden vorwiegend für die Lehramtsfächer zwei Lehr- und Lernlabore eingerichtet, in denen das Mobiliar variabel platziert werden kann, und ein Labor für drei weitere Fachrichtungen, die vor allem mit mobilem Lehren und Lernen arbeiten wollen,

und die werden auch sehr geschätzt. Nicht nur, wenn es um digitales Lehren und Lernen geht, sondern auch für Veranstaltungen, die vielleicht eine innovativere Raumnutzung verlangen – im Sinne von Gruppen[zusammenarbeit]. Das sind flexible Raumaufstellung [en] einfach in einem physischen Sinne. Sind da auch prima ausgestattet, muss ich sagen. Also das ist mit Sicherheit eine Sache, die wichtig ist (Interview A1).

Dass diese Labore die Qualität des Lernens gewandelt haben, zeigt sich unter anderem darin, dass die Rolle der Lehrenden unter Nutzung der technischen Möglichkeiten der Flexibilität der Ausstattung erprobt wird.

Früher stand der Dozent vorne am zentralen Rechner und hat von dort die Übungen geleitet. Heute hat man da eben auch mehr den Aspekt des Selbstlernens und Hilfe von Systemen, die einem schnelles Feedback geben. Also die Qualität des Lernens hat sich da gewandelt. (Interview A2)

Hinsichtlich der digitalen Lehre gab Universität A in der Befragung an, dass der Anteil der Präsenzveranstaltungen 80 Prozent beträgt und jeweils elf Prozent der Lehre als E-Learning oder Blended Learning durchgeführt werden (Online-

Fragebogen). Als E-Learning-Plattform wird Stud.IP genutzt und als digitale Kommunikationsplattform wird Adobe Connect eingesetzt (Online-Fragebogen). Leider liegen von der Universität A keine Angaben zur Nutzung von Social Media in der Lehre vor.

Zusammenfassend lässt sich für Universität A festhalten, dass deutlich hervortritt, dass Forschung als der bedeutendste Strategiebereich und Digitalisierung als ein weiteres strategisches Feld gesehen wird (Online-Fragebogen). Auch zeigt sich, dass Universität A kurz vor der Systemakkreditierung steht. Es gibt feste Prozesse hinsichtlich der Evaluation und dieses Instrument wird auch zur Qualitätssicherung genutzt. Die Qualitätssicherung ist ausgebaut: Die Hochschulleitung und die Stabsstelle arbeiten eng zusammen – weitere Interessengruppen werden nicht berücksichtigt und Studierende sind zwar in Form von Vertreterinnen und Vertretern an strategischen Überlegungen beteiligt, aber darüber hinaus nicht beteiligt. Hier ist anzumerken, dass es stark von den Personen abhängt, ob und in welcher Form die *Studierendenorientierung* vorangetrieben wird. Auch ist es zu hinterfragen, ob das Verharren in tradierten Strukturen (Öffnungszeiten, Verzehr in bestimmten Räumen) förderlich für die Studierendenorientierung ist. Gleiches gilt für das Verhalten des Abwartens, wie sich innovative Pilotprojekte an anderen Hochschulen entwickeln, und das eher zögerliche Voranschreiten.

Es zeigt sich, dass Universität A in Teilen aktiv ist, um Studierendenorientierung zu erreichen und zu erhöhen. Viele dieser Prozesse finden im Rahmen der Qualitätssicherung und der bevorstehenden Systemakkreditierung statt und werden bereits in das *Managementmodell* eingepasst. Organisatorisch betrachtet verharret Universität A jedoch in tradierten Strukturen und sie reagiert zurückhaltend auf Neuerungen und innovative Projekte und adaptiert nur solche Ideen, die sich bereits an anderen Hochschulen erfolgreich bewährt haben. Dennoch zeigt sich, dass im Bereich der *Flexibilisierung* des physischen Lehr- und Lernraums Umsetzungen erfolgt sind und die Qualität der (zukünftigen) Hochschullehre und -didaktik ernsthaft und nachhaltig angegangen wird.

5.1.7 Zusammenfassende Analyse von Fall A

Insgesamt zeigt sich, dass Universität A noch stark im *Selbstverwaltungsmodell* verhaftet ist. Die Governance-Mechanismen staatliche Regulierung und akademische Selbstorganisation dominieren die Steuerung. Der Senat und der Hochschulrat sind konfrontativ aufgestellt und die Position des/der Hochschulleitenden ist hinsichtlich der Entscheidungskompetenzen als schwach ausgeprägt einzuschätzen. Auch wird versucht, den Außeneinfluss aus Umwelten, die der

Wissenschaftswelt fern sind, gering zu halten. Damit wird das Ziel, das mit der Einführung der Hochschulräte anvisiert wurde, unterlaufen, da nur marginal Einfluss aus den Subsystemen Kultur, Wirtschaft oder weiteren politischen Systemen zu verzeichnen ist. Das beratende Gremium, welches dem Senat verpflichtend zur Seite gestellt wurde, verfügt nur indirekt über Einflussmöglichkeiten, sodass hier der Begriff Steuerung hinterfragt bleiben muss. Weiterhin wird die Annahme, dass Universität A im Selbstverwaltungsmodell verharret, dadurch gestützt, dass eine sehr detaillierte Steuerung durch das Ministerium vorliegt. Hinsichtlich der Sachkompetenzen ordnet Hüther (2010) diese Konstellation als *Kollegial-Ratsmodell* ein, in dem „die Hochschulleitung keine Rolle“ (Hüther 2010, 258) spielt. Dies ist das genaue Gegenteil von einer gestärkten Hierarchie, welche die Hochschulleitung im Zuge der Managementorientierung erfahren sollte. Auch die „fiktive Globalhaushaltung“ (Ziegele 2005, 50) ist im Untersuchungszeitraum noch immer gültig, was für eine weitere Detailsteuerung durch das Ministerium spricht.

Hinsichtlich des Governance-Mechanismus Wettbewerb ist festzuhalten, dass Universität A im Bereich Studium und Lehre den Hochschulrankings kritisch und zurückhaltend gegenübersteht und ihren Fokus auf die Forschung legt. Im Rahmen der W-Besoldung sind Sonderzulagen für Leistungen in der Lehre zwar vorgesehen, aber es war nicht zu eruieren, ob und wenn ja, unter welchen Bedingungen diese Professorinnen und Professoren gewährt werden. Somit kann nur konstatiert werden, dass es die Nutzungsmöglichkeiten dieses Instrumentes gibt. Jedoch bleibt unklar, ob und wenn, wie diese angewandt werden, zumal dies in der alleinigen Hand der/des Hochschulleitenden liegt und diese/r dazu, soweit ersichtlich, keine Beratung oder ein Vertrauensgremium hinzuzieht.

Lediglich der interne Wettbewerb wird durch die Instrumente der Evaluation und durch Wettbewerbe und Lehrpreise angeregt. Die Detailsteuerung des Ministeriums greift jedoch auch hier: Die Evaluationsergebnisse werden zur Bildung von zukünftigen Ziel- und Leistungsvereinbarungen herangezogen. Insgesamt greift der Mechanismus Wettbewerb im Fall der Universität A noch nicht in dem Ausmaß, in dem er wirken könnte.

Dem entgegen ist die Professionalisierung der Hochschulleitenden zu sehen. Hier sind schon viele Anstrengungen unternommen worden, um eine Orientierung am Managementmodell vorzunehmen. Lediglich die Kommunikation zwischen dezentraler und zentraler Ebene, die nahezu ausschließlich über das Kollegialorgan Senat erfolgt, ist hier noch zu stärken. Eine weitere Herausforderung stellen die Zugänglichkeiten vor allem zur Bibliothek dar. Die Lebensrealität der Studierenden hat sich dahingehend geändert, dass Familie, Erwerbstätigkeit und Studium oftmals miteinander verschimmen: Es wird gependelt und

manche Studierenden möchten schon vor Beginn der Vorlesungszeiten die Bibliothek zum Selbststudium nutzen. Ebenso sind die tradierten festen drei Mahlzeiten nicht mehr Standard in der Lebenswelt der Studierenden. Hier stellt es sich als herausfordernd heraus, wenn die Bibliothek nur mit geschlossenen Flaschen, die nur Wasser enthalten dürfen, aufgesucht werden darf.

Positiv ist zu sehen, dass Innovationsprozesse auch Bottom-up gefördert und von der zentralen Ebene gesehen werden. So sickern neue Methoden oder Perspektiven zum einen als Graswurzelaktion in die exekutive Ebene der Lehre direkt ein und werden zum anderen, relativ risikoarm, von der Universität erprobt, um sich nach der Bewährung – also dem erfolgreichen Abschluss des Testprojektes – zu etablieren. Nicht zuletzt ist die Platzierung im Good Practice-Ranking des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule* (Platz 21) positiv zu sehen und es verdeutlicht, dass an der Universität A schon sehr viel Good Practice für die Studierendenorientierung vorhanden ist, auch wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht jedes Ergebnis im Detail vorgestellt werden kann.

In puncto studierendenorientierte Hochschule zeigt sich im Zuge der *Qualitätssicherung* – und damit auch hinsichtlich der angestrebten Systemakkreditierung –, dass Universität A die Qualität der Lehre – und damit auch im Nachgang den Ausbau zur studierendenorientierten Hochschule verfolgt. Auch wenn die Forschung als Strategiebereich bedeutender angesehen wird als der Bereich Studium und Lehre, werden doch in den Bereichen *Hochschuldidaktik*, *Digitalisierung* und *physische Lehr- und Lernräume* Veränderungen vollzogen, die der Studierendenorientierung sehr entgegenkommen.

Lediglich in den Bereichen der Organisation und der Strategiebildung sind diese Prozesse, unter anderem auch die Einbindung der Studierenden in die Entscheidungen, noch nicht so studierenden- und managementorientiert, wie es sein könnte. So liegt zum Beispiel noch kein Gesamtkonzept zur Gestaltung von studierendenorientierten Hochschulen vor und innovative Prozesse, die von anderen Hochschulen ausprobiert werden, verbleiben in der Beobachtung, bis sie erfolgreich erprobt wurden.

In diesem Bundesland ist die staatliche Detailsteuerung ausgeprägt. Diese ist zum Teil förderlich für die Studierendenorientierung (Teilnahme an studiengangsübergreifenden Lehrveranstaltungen, orientierend ausgerichtete Lehrveranstaltungen für Erstsemester ...). Jedoch ist die „fiktive Kameralistik“ (Ziegele 2005, 50) als ein Hindernis für die Weiterentwicklung der Studierendenorientierung zu sehen. Die staatliche Regulierung wirkt sich inhaltlich förderlich aus, in finanzieller Hinsicht jedoch bremsend. In der zielbezogenen Außensteuerung ist eine Besonderheit zu verzeichnen: Die Universität hat eine/n studentische/n Vertreter/in im Hochschulrat. Dennoch ist dieser mehrheitlich wissenschaftsnah besetzt, sodass hier Potenziale ungenutzt bleiben. Auch findet die Studierenden-

orientierung kaum Niederschlag in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen; einzig die Verbesserung der Betreuungsrelation wird hier genannt. Sieht man davon ab, werden Ziele definiert (erfolgreiches Studium, Wettbewerbsfähigkeit), deren Erreichung mit studierendenorientierter Ausrichtung unterstützt werden kann. Es liegt jedoch an der Universität selbst, dieses Konzept zu etablieren. Aus dieser Perspektive heraus ist es positiv hervorzuheben, dass Universität A in der Rahmung der Qualitätssicherung viele Veränderungen vollzogen hat, die der Studierendenorientierung entsprechen.

Die akademische Selbstorganisation von Universität A ist, wie gesetzlich vorgesehen, stark durch Professorinnen und Professoren geprägt. Dies macht sich besonders im Senat bemerkbar. Ausgerechnet in dem Gremium, welches das Qualitätssicherungssystem beschließt – in der die Qualität der Lehre verankert ist. Hier wäre ein stärkeres Stimmgewicht beziehungsweise eine stärkere Beteiligung der Studierenden wünschenswert. Dies spiegelt sich auch in der hierarchisch-administrativen Selbststeuerung wider. Hier käme es zusätzlich darauf an, die Hochschulleitung, die in der Entwurfsphase mit den Entscheidungen befasst und stark an der Qualitätssicherung interessiert ist, für die Studierendenorientierung zu begeistern. Betrachtet man den Mechanismus Wettbewerb, so ließe sich dieser, aus Sicht der Studierendenorientierung, noch verstärken und damit die Effekte, wie eine Steigerung der Sichtbarkeit der Universität und eine qualitative Erweiterung der studierendenorientierten Lehre, ausweiten.

5.2 Fall B

Universität B wurde zu Zeiten der Gruppenuniversität gegründet und ist damit eine der jüngeren Universitäten in Deutschland. Sie ist eine „rechtsfähige Körperschaft [...] des öffentlichen Rechts mit dem Recht der Selbstverwaltung“ (LHG B), die ihre Selbstverwaltungsangelegenheiten durch eine Grundordnung und weitere Satzungen regelt. Demzufolge ist sie kein unselbstständiger Teil der Landesverwaltung, sondern vollständig organisational autonom. Sie bildet auch die von Pautsch und Dillenburger beschriebene mitgliedschaftliche Struktur aus, die im LHG B geregelt ist. Universität B fasst die Professorinnen und Professoren, die Studierenden, die wissenschaftlichen und/oder künstlerischen Mitarbeitenden und das technische Bibliotheks- und Verwaltungspersonal (TVP) zu jeweils einer Gruppe zusammen. Mit nahezu 7.000 Studierenden und ca. 100 Professorinnen und Professoren, die in mehr als fünf Fakultäten organisiert sind, ist Universität B zu den kleineren Universitäten Deutschlands zu zählen.

5.2.1 Staatliche Regulierung

Staatliche Regulierung findet vor allem durch das LHG statt und wird im Fall der Universität B zum Beispiel dadurch ausgeübt, dass sich das Ministerium die Fach- und Rechtsaufsicht vorbehält. Im Bereich Studium und Lehre wird im LHG B festgeschrieben, dass Universität B den wissenschaftlichen Nachwuchs heranbildet, der befähigt ist, selbstständig wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse anzuwenden und zu entwickeln. Weiterhin ist die Universität B verpflichtet, Studienberatung anzubieten, in der die allgemeine Studienberatung und die Studienfachberatung aufeinander abgestimmt sind. Hier ist es auffällig, dass im LHG B festgehalten wird, dass Studierende, welche die Regelstudienzeit überschritten haben, innerhalb eines Jahres an einer Studienberatung teilnehmen müssen, wenn sie nicht innerhalb dieser zwei Semester die Abschlussprüfung abgeschlossen haben. Hinsichtlich der Studiengänge wird ein Praktikum empfohlen; dieses ist nicht verpflichtend vorgesehen, sondern nur „nach Möglichkeit in den Studiengang einzuordnen“ (LHG B). Eine Sollbestimmung liegt bei der Gliederung der Studiengänge in Module und Abschnitte und bei der Setzung von Schwerpunkten innerhalb eines Studiengangs vor (LHG B). Das Ministerium überträgt das Recht, Studiengänge einzurichten, zu ändern und aufzuheben, auf die Hochschulen, jedoch darf der Lehrbetrieb erst aufgenommen werden, wenn die Prüfungsordnung genehmigt ist (LHG B). Werden jedoch hochschulübergreifende Studiengänge eingerichtet, so behält sich das Ministerium die Genehmigung vor (LHG B). Es ist den Hochschulen vorgeschrieben, die Qualität der Studiengänge nachzuweisen (LHG B). Die Konkretisierungen erfolgen in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen und orientieren sich an den Bestimmungen der Studienakkreditierung (LHG B). Das Anstreben einer Akkreditierung ist somit gesetzlich vorgesehen (LHG B). Auch legt das Ministerium die Regelstudienzeiten fest; Diese beträgt beim ersten qualifizierenden Abschluss maximal vier Jahre und bei allen anderen Studiengängen höchstens viereinhalb Jahre. Diese Regelstudienzeit ist für die Universität B dahingehend relevant, dass sie

verbindlich für die Gestaltung des Studiengangs, die Sicherstellung des Lehrangebots, die Gestaltung des Prüfungsverfahrens sowie die Berechnung der Ausbildungskapazitäten und die Berechnung der Studierendenzahlen bei der Hochschulplanung [ist] (LHG B).

Hinsichtlich der Prüfungsordnungen schreibt das LHG B sehr konkret vor, dass sie unter anderem Bestimmungen über den Inhalt und Aufbau des Studiums und dessen Ziel sowie den Prüfungszweck und die Prüfungszulassung, die Prüfungsfächer nebst deren Gewichtung, Zahl, Art, Dauer und Bewertung der Prü-

fungsleistungen, die Fristen, die Anrechnungen, die Regelstudienzeiten, den Ablauf des Verfahrens, die Mitteilungen von Teilergebnissen sowie über die Wiederholbarkeit beinhalten müssen (LHG B). Dies kann auch in Studienordnungen geregelt werden. Die Prüfungsordnungen müssen seitens des Ministeriums genehmigt werden (LHG B). Ebenso sieht das Ministerium bei Studiengängen mit der Dauer von vier Jahren eine Zwischenprüfung vor und die Bedingungen für Abschlussprüfungen (Bestehen der Zwischenprüfung, Dauer der Bearbeitungszeit der Abschlussarbeit, Anrechenbarkeit von Studienleistungen) werden ebenfalls festgelegt (LHG B).

Hinsichtlich der Organisation sieht das LHG B keine zwingende Gliederung in Fakultäten und Dekanate mit Fakultätsräten für die Universität B vor, sondern überträgt die Strukturbildung auf die Universität (LHG B). Es bestimmt zwei der fünf Mitglieder des Hochschulrates. Ebenso sieht das Ministerium Findungskommissionen zur Besetzung der Dekanate und des/der Hochschulleitenden vor und bestellt die Kanzlerin beziehungsweise den Kanzler (LHG B). Des Weiteren sieht das LHG B vor, dass alle Mitgliedergruppen angemessen in den Selbstverwaltungsgremien vertreten sein müssen und dass die Gruppe der Hochschullehrenden über die absolute Mehrheit der Sitze und Stimmen verfügen muss. Hinsichtlich der Haushaltsangelegenheiten ist für die Universität ein *Globalhaushalt* vorgesehen, der von der Hochschulleitung unter Berücksichtigung von leistungs- und belastungsorientierten Kriterien bewirtschaftet wird (LHG B). Dies stellt einen wichtigen Schritt zur Umsetzung des *Managementmodells* dar.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Universität B weitgehende *Autonomie* genießt und die Ausgestaltung des Managementmodells sehr stark vonseiten des Landes angestrebt wird. Zwar rahmt das Ministerium die Autonomie mit Sicherstellungen der Prüfungsverfahren und der Anbindung der Qualität an die Akkreditierungen, aber es sucht hochschulindividuelle Lösungsmöglichkeiten durch *Ziel- und Leistungsvereinbarungen*. Auch steuert das Ministerium durch die Regelstudienzeiten und durch die Verpflichtung zur umfänglichen Studienberatung gegen die Abbrechendenquoten und Langzeitstudierenden an. Die Ausprägung als reine Körperschaft des öffentlichen Rechts verdeutlicht die Autonomie der Universität B, denn ein wesentliches Merkmal ist es, dass sie von ihren Mitgliedern, insbesondere von den Professorinnen und Professoren, getragen wird (Rogal 2008, 49). Lediglich die Prüfungsordnung wird detailliert vorgeschrieben, wofür die Rechtsverbindlichkeit dieser Dokumente als ursächlich gesehen werden kann. Darin kann auch die Begründung für das Regularium zur Regelstudienzeit gesehen werden. Denn innerhalb dieses Zeitraums ist es für Hochschulen rechtlich nicht zulässig, Studiengänge zu streichen. Um dieser or-

ganisationalen Falle – Klagen von Langzeitstudierenden – zu entgehen, ist die Regelstudienzeit sinnhaft gesetzlich vorgeschrieben.

Universität B hat einen echten *Globalhaushalt* und wenn von inputbezogener Steuerung gesprochen werden kann, so ist diese in den belastungsorientierten Kriterien zu sehen. Für die Studierendenorientierung sind diese Rahmenbedingungen als förderlich zu sehen, da sie sowohl in der Ausgestaltung der Lehre wie auch in finanzieller Hinsicht Flexibilität zulassen. Jedoch gewinnen damit die inhaltlichen Ausgestaltungen der Vereinbarungen erheblich an Gewicht, und es ist zu hinterfragen, ob es nicht sinnvoll wäre, die Studierendenorientierung auch in den Regulierungen zu verankern.

Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen bilden das zentrale Element der Steuerung durch das Ministerium, daher werden sie im folgenden Mechanismus der zielbezogenen Außensteuerung konkreter vorgestellt. Zunächst wird jedoch ein Blick auf das Gremium des *Hochschulrates* geworfen, der den Einfluss der Gesellschaft und der Wirtschaft auf die Universität realisiert.

5.2.2 Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder

Der Mechanismus der *zielbezogenen Außensteuerung* durch externe Stakeholder beschreibt die Außenbeziehungen zwischen Hochschulen und den Stakeholdern. Er grenzt sich von der staatlichen Regulierung dahingehend ab, dass er nicht über Struktur- und Prozesssteuerung greift, sondern die leistungsorientierten Instrumente wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen und als Gremium den Hochschulrat fokussiert. In welcher Art Universität B diesen Außeneinfluss durch den Hochschulrat und die Gestaltung der Mittelvergabe (formelgebunden und über Ziel- und Leistungsvereinbarungen) erfährt und gestaltet, wird im Folgenden vorgestellt.

Hochschulrat und beratendes Gremium

Hinsichtlich der *Personalkompetenz* setzt der Hochschulrat die Findungskommissionen für das Amt des/der Hochschulleitenden und die Leitung der Dekanate ein, stellt die Hälfte der Mitglieder und den Vorsitz dieser Kommissionen. Der Hochschulrat bestätigt die (Ab-)Wahl des/der Hochschulleitenden und des/der Kanzler/in (LHG B). Die Sachkompetenzen erstrecken sich von der Genehmigung der Grundordnung und der Satzungen für die Qualitätsbewertungsverfahren über den Beschluss der Grundsätze für die Ausstattung und Mittel und der *Struktur- und Entwicklungspläne* hin zur Genehmigung der *Wirtschaftspläne* (LHG B). Des Weiteren spricht der Hochschulrat Empfehlungen zur Profilbildung

und zur Schwerpunktbildung in Lehre und Forschung und zum Studienangebot aus, die zu würdigen sind. Er berät über den Jahresabschluss der Universität B und nimmt den Bericht der Hochschulleitung entgegen (LHG B).

Bei dem weiteren beratend tätigen Gremium handelt es sich um Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Kunst, Politik und Gesellschaft, die eng mit der Universität B verbunden sind. Sie tragen mit ihrem Netzwerk dazu bei, dass die Universität B bekannter wird, und pflegen den Dialog mit der Gesellschaft und diskutieren mit dem/der Hochschulleitenden aktuelle gesellschaftsrelevante Themen, um die zukünftige Steuerung der Universität B zu unterstützen (Webpräsenz Universität B). Insgesamt besteht dieses Gremium aus neun Personen, zu denen auch ein Mitglied des Hochschulrates zählt. Dieses Gremium ist nur beratend tätig – es hat keinerlei entscheidenden Einfluss. Dennoch hilft es der Universität B, die Umwelten (Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Politik) nicht aus dem Blick zu verlieren, und es hilft bei der Profilierung und Positionierung der Universität in den Umwelten.

Zusammensetzung des Hochschulrats

Der Hochschulrat der Universität B setzt sich aus fünf Mitgliedern zusammen. Davon werden zwei vom Ministerium gewählt, zwei vom Senat und ein Mitglied wird von den Hochschulgruppen bestimmt. Auch hier werden Personen aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft oder Politik berufen, die mit dem Hochschulwesen vertraut sind. Ein Mitglied, das vom Senat bestimmt wird, darf Mitglied der Universität B sein. Das Ministerium nimmt mit einem/r Vertreter/in ohne Stimmrecht an den Sitzungen teil (LHG B). Auch dieser Hochschulrat wird im Konfrontationsverfahren gebildet und aktuell sind drei Mitglieder in der Wirtschaft beschäftigt, ein Mitglied gehört einer ausländischen Universität an und das fünfte Mitglied ist Ruheständler aus der Wirtschaft (Webpräsenz Universität B). Es wird demnach kein Gebrauch von der Möglichkeit der internen Besetzung der einen Stelle gemacht und es ist eine wenig wissenschaftsnahe, dafür allerdings wirtschaftsnahe Besetzung spürbar.

Auffällig ist auch, dass eine Stelle mit einem Mitglied einer europäischen Universität besetzt ist. Es kann also von einer echten Außensteuerung gesprochen werden, die aus anderen Umwelten des Wissenschaftssystems erfolgt und strategisch wirtschaftsnah und europäisch ausgerichtet ist.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Als allgemeine Ziele werden in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Universität B und dem Ministerium die Stärkung der Vielfalt und der Qualität der Hochschullandschaft am Standort und dessen Ausbau dessen zu einer Wis-

senschaftsmetropole mit internationaler Anziehungskraft genannt (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Weitere Ziele sind Gleichstellung, Migration und Baumaßnahmen, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine weitere Berücksichtigung finden. Bezüglich der strategischen Weiterentwicklung der Universität B stehen eine klarere Positionierung und Profilierung in Forschung und Lehre im Fokus, da der Evaluationsbericht des Wissenschaftsrats¹³ dies vorsieht (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Weiterhin sollen die Promotionsmöglichkeiten für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen verbessert, Verbünde mit anderen Hochschulen geschaffen und über selbst definierte übergeordnete Kompetenzfelder mit besonderem Zukunftspotenzial Schwerpunkte für die Forschung gefunden werden (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Hinsichtlich der Lehre werden keine allgemeinen strategischen Ziele formuliert diese zeigen sich in den Kennzahlen der Vereinbarung. So sollen unter anderem die Absolventinnen- und Absolventenquote, die Übergangsquote in das dritte Fachsemester, die Durchlässigkeitsquote und die Anzahl der Studienbeginnenden in Weiterbildungsstudiengängen steigen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B).

Sinken dürfen hingegen die Erstzulassungszahlen, die Input-Output-Quote in Masterstudiengängen, die Beteiligungen an drittmittelfinanzierten Graduiertenkollegs, die Bildungsausländerinnen- und Bildungsausländerquote und die Outgoing-Quote bei den Studierenden (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Gleichbleiben dürfen die Drittmittelerträge, die Beteiligung an Sonderforschungsbereichen, die Beteiligung an DFG-Forschergruppen und die Anzahl der Studienbeginnenden in den berufsbegleitenden Studiengängen. So darf zum Beispiel die Anzahl der Studienbeginnenden um ca. neun Prozent sinken, die der Absolventinnen und Absolventen soll aber um acht Prozent steigen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Dies lässt den Schluss zu, dass es zu viele Studierende über der Regelstudienzeit gibt. Weiterhin ist von Interesse, dass es die Input-Output-Quote des dritten Fachsemesters und die Übergangsquote des ersten und dritten Fachsemesters in den Bachelorstudiengängen sowie die Input-Output-Quote des ersten Fachsemesters im Master Beachtung in der *Ziel- und Leistungsvereinbarung* finden. Hier scheint es zu viele Studierende zu geben, die im ersten Semester oder nach dem zweiten Semester den Studiengang wechseln oder ganz abbrechen, was auch dazu passen würde, dass die Absolventinnen- und Absolventenzahl erhöht werden soll. Hinzu kommt, dass im *Struktur- und Entwicklungsplan* Maßnahmen zur Senkung der Abbrechendenquote fixiert werden. Dies stellt auch der/die Interviewpartner/-in fest:

¹³ Dieser Evaluationsbericht wurde in dem Interview genannt und ist nicht öffentlich einsehbar und liegt damit nicht zur Auswertung vor.

Wir haben extrem hohe Abbruchquoten. Bei 50 Prozent. Im Moment sogar wieder ein bisschen darüber. Das heißt, man sieht sofort, wo man was tun muss. Das ist zu heterogen und das Grundstudium ist extrem anspruchsvoll. (Interview B1)

Universität B ist sich der vom Ministerium angezeigten Problematik bewusst und leitet Maßnahmen ein, diesen Umstand zu beheben. Hierzu zählen Maßnahmen, die in der Studieneingangsphase und über den gesamten Studienverlauf greifen sollen. Hier werden Brückenkurse zur Studienvorbereitung, die Erweiterung der Studieneingangsphase von zwei auf vier Semester und ein Tutorienprogramm etabliert (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B).

Insgesamt macht das leistungsbezogene Budget 15 Prozent des *Globalhaushaltes* aus. Bei diesem Globalhaushalt liegt, folgt man Ziegeles und Müllers Einordnung (2005, 50), ein echter Globalhaushalt vor. Jedoch war nicht zu eruieren, ob die Universität B mit dem System der Doppik ihre Buchführung betreibt. Die Zusammenhänge zwischen Grund- und Leistungsbudget zeigt der folgende Punkt auf.

Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschule

Die Universität bezieht vom Land eine Grundausrüstung, die 90.000.000 Euro im Jahr 2018 überstieg. Diese Summe wird als Zuführung des Landes der Globalzuweisung zugeteilt und setzt sich aus Grund- und Leistungsbudget zusammen, welches im Voraus zugewiesen wird, in denen aber eventuell Rückzahlungen aufgrund von Nichterreichung umgehend geltend gemacht werden (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Für den Untersuchungszeitraum wurden der Universität B über 148.000.000 Euro inklusive Betriebsausgaben und Investitionen zugesprochen. Drittmittel und gebildete Überschüsse und Rücklagen wirken sich nicht zuschussmindernd aus und weitere Investitionsmittel aus zentralen Titeln werden in gesonderten Absprachen geregelt. Das Ministerium erwartet dafür Berichte, die in einem abgestimmten Verfahren erstellt werden und alle relevanten Daten und Erläuterungen enthalten (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B).

In dem Grundbudget sind alle hochschul- und fachspezifischen Aufgaben, die sich in unterschiedlichen Aufwänden pro Studienplatz niederschlagen, abgedeckt. Somit gelten die Studierenden- zahlen als Bemessungsgrundlage für das Grundbudget. Das leistungsbezogene Budget ist mit einer Höhe von 15 Prozent des Globalbudgets kalkuliert (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Hiervon kann maximal ein Prozent vom Ministerium bei Nichterreichung der vereinbarten Ziele zurückgefordert werden. Von diesem leistungsorientierten Budget fallen 45 Prozent auf den Bereich Studium und Lehre. 20 Prozent dieses Anteils sind an die Erreichung der Ziele hinsichtlich der Input-Output-Quote des 3.

Fachsemesters und an die Erreichung der Zielzahl hinsichtlich der Übergangsquote vom 1. zum 3. Fachsemester des Bachelors geknüpft. Weitere 15 Prozent an die Input-Output-Quote des 1. Fachsemesters im Master und weitere zehn Prozent beziehen sich auf den Bereich des Lebenslangen Lernens; Hier kommen die Indikatoren Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Weiterbildungsstudiengängen und in berufsbegleitenden Studiengängen sowie die Durchlässigkeit zum Tragen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine starke Ausprägung des *Managementmodells* festzustellen ist. Die *Autonomie* der Universität B ist hoch und in den Gremien dominieren die nicht wissenschaftlichen Einflüsse und der Hochschulrat verfügt über Kompetenzen in strategischen Entscheidungen. Hier ist die Umbildung von der Korporation zur Organisation (Bogumil et al. 2013, 29) weit vorangeschritten und auch sowohl vom Ministerium wie auch von der Universität gewollt, wie die Besetzung des Hochschulrates, die Einrichtung des weiteren beratenden Gremiums und auch die Ziel- und Leistungsvereinbarung zeigen. Letztere zeigt, dass sich das Ministerium weitestgehend aus den Detailentscheidungen heraushält – lediglich die Steigerung der Effizienz der Universität (weniger Studiengangswechselnde oder Studienabbrechende) ist als Ziel definiert. Das Interesse des Ministeriums scheint hier, wie in den allgemeinen Zielen definiert, auf dem Aufbau der Region als Wissenschaftsmetropole zu liegen.

Folgt man Hüther (2010), wird die Hinwendung zum *Managementmodell* auch dadurch verdeutlicht, dass das Ministerium nur mit der Hochschule die Ziel- und Leistungsvereinbarungen verhandelt und abschließt; dies stärkt die Hochschulleitung gegenüber der akademischen Selbstverwaltung zusätzlich und das Ministerium behält sich nur vor, dass bei Nichteinigung die Ziele und Leistungen durch das Ministerium festgelegt werden können, was als Notbehelf für die Aufrechterhaltung der Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft gesehen werden kann. Denn selbst bei Nichteinigung zwischen Ministerium und Universität muss der Betrieb aufrechterhalten werden.

Hinsichtlich der *Struktur- und Entwicklungspläne* zeigt sich für die Universität B, dass es Verhandlungen zwischen dem Ministerium, dem Hochschulrat und der Hochschulleitung gibt. Das Ministerium gibt zwar die Rahmung bindend vor, aber der Hochschulrat beschließt die Struktur- und Entwicklungspläne, bei denen die Hochschulleitung die Grundsätze festgelegt hat und die erweiterte Hochschulleitung die Aufstellung übernimmt (Hüther 2010, 215). Es findet sich keine Verhandlung zwischen allen drei Gremien – ein Teil wird zwischen Hochschulleitung und Ministerium verhandelt, bei einem anderen Teil der Entscheidungen liegt eine Dominanz der akademischen Selbstverwaltung vor, wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird. Für die Studierendenorientierung bedeutet vor allem der Umstand, dass der Hochschulrat mit dem Qualitätssiche-

rungsverfahren für die Lehre befasst ist, dass es eine hohe Bedeutung hat, dieses Thema in diesem Gremium zu platzieren. Hierbei ist es nachteilig, dass keine Vertreterin beziehungsweise kein Vertreter der Gruppe der Studierenden im Hochschulrat sitzt, denn trotz der vielfältigen Außeneinflüsse (Kultur, Politik, Wirtschaft, internationale Perspektive) ist die Perspektive eines direkt von den Entscheidungen dieses Gremiums Betroffenen von sehr hoher Bedeutung.

5.2.3 Akademische Selbstorganisation

Universität B ist als *Zweiebenenmodell* organisiert. In der zentralen Ebene finden sich der Senat, die (Erweiterte) Hochschulleitung und der Hochschulrat. In der dezentralen Ebene finden sich die Studiendekanatsausschüsse und die Kommunikations- und Informationskonferenz, die von jeder Hochschulgruppe einberufen werden kann. In die zentrale Ebene wirkt das weitere beratende Gremium hinein, welches im direkten Austausch mit dem/der Hochschulleitenden steht. Als erste Besonderheit fällt bei der Universität B auf, dass der Senat zugleich den Fakultätsrat bildet (Grundordnung Universität B), was seine Kompetenzen in die dezentrale Ebene hinein ausweitet.

[Universität B] gliedert sich unterhalb der zentralen Ebene in Institute, Arbeitsgruppen, Studiendekanate sowie einen Studienbereich und in Forschungsschwerpunkte. Über [deren] Einrichtung entscheidet der Akademische Senat auf der Grundlage des Struktur- und Entwicklungsplans. (Grundordnung Universität B)

Abbildung 4 versucht die Interdependenzen und Strukturen der Universität B schematisch darzustellen. Sie hat aufgrund der Komplexität keinen Anspruch auf Vollständigkeit und begrenzt sich auf die für diese Untersuchung relevanten Faktoren. Universität B bildet ebenfalls viele Senatskommissionen, die nahezu alle Themenbereiche der Universität abdecken. Von Interesse für diese Untersuchung ist, dass der Senat Studiendekanatsausschüsse bildet, welche die Hochschulleitung zu Grundsätzen für Studium und Lehre beraten. Bei der Betrachtung fällt auch auf, dass die Aufgaben der Fakultätsräte von den Studiendekanatsausschüssen wahrgenommen werden und somit Aufgaben und Kompetenzen der dezentralen Ebene in die zentrale Ebene verlegt wurden. Ein Unterschied zu den anderen untersuchten Fällen liegt in der Einrichtung einer Erweiterten Hochschulleitung. In diesem Gremium finden die Abstimmungen zwischen zentraler und dezentraler Ebene statt, wobei wirtschaftliche Überlegungen wie Wirtschaftspläne, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und die Struktur- und Entwicklungsplanung im Fokus stehen.

Die inhaltliche Entwicklung der Strategie für den Bereich Studium und Lehre findet in einem Senatsausschuss statt, in dem allgemeine, hochschulweite Strategien und Konzepte erörtert werden. Unklar bleibt, wie und in welchem Gremium Studiengänge weiterentwickelt werden. Dies wird vermutlich innerhalb des jeweiligen Studiendekanatsausschusses erarbeitet.

Kompetenzen des Senats

Im LHG B ist verankert, dass der *Senat* alle Ordnungen der Universität beschließt sowie an der (Ab-)Wahl des/der Hochschulleitenden und an der Bestellung des Hochschulrates beteiligt ist. Unter anderem bestätigt er die Vizeleitenden, beschließt Änderungen sowie die Einrichtung und die innere Struktur von Selbstverwaltungseinheiten. Im Einvernehmen mit dem Hochschulrat beschließt der Senat die Struktur- und Entwicklungspläne und Änderungen der inneren Struktur. Des Weiteren beschließt er die Einrichtung und Aufhebung von Studiengängen und Prüfungsordnungen. Der Senat nimmt Stellung zu den Grundsätzen für Ausstattung und Mittel, den Wirtschaftsplänen und den Gebührensatzungen und nimmt den Jahresbericht der Hochschulleitung entgegen. Der Grundordnung zufolge ist der Senat das Organ der Selbstverwaltung. Er bildet für die Wahrnehmung seiner Aufgaben entscheidungsbefugte Ausschüsse. Als regelmäßige Ausschüsse bildet der Senat folgende zehn Ausschüsse:

- Studiendekanatsausschüsse,
- Haushaltsplanungsausschuss,
- Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre,
- Ausschuss zur strategischen Planung der Forschung,
- Promotionsausschuss,
- Ausschuss zur Verleihung der akademischen Bezeichnung Professorin oder Professor und zur Verleihung der Lehrbefugnis als Privatdozentin oder Privatdozent,
- Bibliotheksausschuss,
- Ausschuss für Informationstechnik,
- Ausschuss für Nichttechnische Ergänzungsmodule,
- Ausschuss für Gleichstellung.

Da für diese Untersuchung nur die Studiendekanatsausschüsse und der Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre von Bedeutung sind, finden die weiteren Ausschüsse an dieser Stelle keine weitere Beachtung. Laut LHG B müssen in den Ausschüssen alle Statusgruppen angemessen vertreten sein, Lehrende müssen die Mehrheit der Sitze und Stimmen innehaben, wenn

ein Ausschuss Entscheidungsbefugnisse hat und/oder die Forschung oder Lehre direkt betreffen (LHG B).

Die Studiendekanatsausschüsse

- beraten den Senat und die Hochschulleitung in grundsätzlichen Angelegenheiten von Lehre und Studium,
- entscheiden über Erlass, Änderung und Aufhebung von Prüfungsordnungen,
- verteilen Mittel und Ressourcen und
- wirken bei Berufungsverfahren mit.

Der Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre berät, folgt man der Grundordnung, „über Grundsatzfragen und Entwicklung von hochschulweiten Strategien und Konzepten im Bereich Lehre, Studium und Weiterbildung“ (Grundordnung Universität B). In der zugehörigen Satzung werden die Aufgaben wie folgt ergänzt:

- Beratung über Ordnungen für Studium und Lehre, die fakultätsübergreifend wirksam sind,
- Beratung über Fragen, zu denen Widerspruch eingelegt wurde (Statusgruppen, Studiendekanatsausschuss),
- Beratung über Einrichtung und Aufhebung von Studiengängen.

Mit den Ausschüssen werden die Aufgaben weiter kollegial verteilt. Es werden Studierende und weitere Statusgruppen einbezogen und die Einheitlichkeit und Gleichheit der Fakultäten gestärkt. Dies ist ein zu diskutierender Punkt, der sich anhand der Datenlage nicht beurteilen lässt. Deutlich wird, dass der Senat massiv gestärkt worden ist, aber weitere Statusgruppen einbezogen werden. Hier wäre eine Untersuchung der Aktivitätsstruktur sinnvoll, um zu eruieren, wie die konkreten Ausgestaltungen der *Handlungskoordination* dargestellt werden. Dem Senat gegenüber stehen die Fakultätsräte, die naturgemäß die Eigeninteressen der Fakultät vertreten.

Kompetenzen der Fakultätsräte

Laut LHG B haben die Fakultätsräte der Universität B folgende Aufgaben:

- Beteiligung an der Findungskommission zur Wahl des/der Dekanatsleitenden,
- Erlass, Änderung und Aufhebung von Prüfungs- und Studienordnungen und Satzungen,
- Entscheidung über Einrichtung, Änderung und Aufhebung von Studiengängen im Rahmen des Struktur- und Entwicklungsplans,

- Stellungnahme zum Struktur- und Entwicklungsplan,
- Mit Zustimmung des Dekanats Beschluss von fakultätsspezifischen Ergänzungen der Grundsätze für Mittelverteilung und Ausstattung,
- Entscheidung über die Organisation der Fakultät,
- Erlass der Fakultätssatzung,
- Entscheidung über Einrichtung, Änderung und Aufhebung von Selbstverwaltungseinheiten in Lehre und Forschung,
- Einsetzung von Berufungsausschüssen,
- Beschluss von Berufungsvorschlägen,
- Kontrolle des Dekanats,
- Stellungnahme zu allen Angelegenheiten der Fakultät.

Die Fakultätsräte bilden auf der dezentralen Ebene das Pendant zum Senat auf der zentralen Ebene. Hier ist von Bedeutung, dass die Fakultätsräte zum Beispiel nicht ihren eigenen Teil zum *Struktur- und Entwicklungsplan* beitragen, sondern lediglich zu dem vom Senat beschlossenen Plan Stellung nehmen. Hinzu kommt, dass auch bezüglich der Prüfungsordnungen nicht allein von den Fakultätsräten entschieden werden kann, sondern die Studiendekanatsausschüsse darüber mitentscheiden. Darüber hinaus nimmt der Senat sowohl die Aufgaben des Senats nach LHG B, als auch die des Fakultätsrates nach LHG B wahr. Damit verschwimmen hier die Kompetenzen noch weiter, sodass von einer klaren Trennung von dezentraler und zentraler Ebene nicht gesprochen werden kann. Für die *Studierendenorientierung* bedeutet diese Form der akademischen Selbstorganisation, dass der Senat mit seinen Ausschüssen, insbesondere dem Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre, wichtig und entscheidend ist. Als positiv ist zu sehen, dass der Senat diesen Ausschuss eingerichtet hat, wobei nicht zu eruieren war, inwieweit Studierendenorientierung in diesem Ausschuss thematisiert wird. Im Senat sind zwei Studierende vertreten, was, positiv formuliert, als Impulsgeber zu sehen ist. Dennoch liegt auch hier die Mehrheit bei den Lehrenden, sodass auch für Universität B zu hinterfragen bleibt, ob ein höheres Stimmgewicht der Studierenden die Studierendenorientierung vorantreiben könnte.

Zusammenfassend lässt sich für die *akademische Selbstorganisation* festhalten, dass der Senat zehn entscheidungsfähige Ausschüsse bildet. Für diese Untersuchung sind davon der Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre und die Studiendekanatsausschüsse von Relevanz. Die Studiendekanatsausschüsse haben die Kompetenzen inne, die den Dekanaten entsprechen, und der Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre berät über Grundsatzfragen und die Entwicklung von hochschulweiten Strategien und Konzepten im Bereich Lehre, Studium und Weiterbildung. Das Pendant auf der dezentralen

Ebene bildet der *Fakultätsrat*. Eine Besonderheit stellt in diesem Fall dar, dass der *Senat* sowohl die Aufgaben des Senats wie auch die der Fakultätsräte wahrnimmt.

Insgesamt sind die Kompetenzen des Senats im strategischen Bereich nicht so weitreichend und es zeigt sich, dass die finanziellen Kompetenzen nicht bei ihm liegen, sondern sich das Kompetenzfeld auf die organisatorischen Bereiche von Studium und Lehre begrenzt. Damit ist die Macht des Senats zwar immer noch groß, aber deutlich geringer ausgeprägt beziehungsweise mehr auf inhaltliche Verantwortlichkeiten ausgerichtet als in Fall A. Insgesamt ist die Hinwendung zum *Managementmodell* deutlich zu sehen.

Um die weitere Kompetenzverteilung in Universität B zu betrachten, schließt sich ein Blick auf die Einordnung in den Governance-Mechanismus der hierarchisch-administrativen Selbststeuerung an. In diesem Mechanismus werden die Kompetenzen der/des Hochschulleitenden, der Professionalisierungsgrad der Administration und die Evaluationsverfahren genauer beleuchtet.

5.2.4 Hierarchisch-administrative Selbststeuerung

Die *hierarchisch-administrative Selbststeuerung* von der Universität B unterscheidet sich schon dadurch von Universität A, dass die Dekanate in einem Senatsausschuss organisiert werden. Weitere Unterschiede werden in der Betrachtung der Kompetenzen der/des Hochschulleitenden deutlich.

Kompetenzen des/der Hochschulleitenden

Das für Universität B gültige LHG sieht für den/die Hochschulleitenden Richtlinienkompetenz innerhalb der Hochschulleitung vor. Er/Sie trägt Sorge für die strategische Entwicklung der Universität und stößt grundlegende Entwicklung von Forschung und Lehre an und fördert diese (LHG B). Seine/ihre Stimme gibt bei Stimmengleichheit innerhalb der Hochschulleitung den Ausschlag. Er/Sie vertritt die Hochschule nach außen (LHG B). In der Grundordnung der Universität B werden keine weiteren Aufgaben oder Kompetenzen der/des Hochschulleitenden festgelegt.

Das LHG B sieht eine Präsidialleitung für die Hochschulen vor und diese Personalie wurde 2018 extern berufen. In diesem Fall ist die Leitung nicht monokratisch ausgerichtet, wie in Tabelle 10 ersichtlich ist.

Tab. 10: Hierarchische Leitungsstrukturen des/der Hochschulleitenden im Fall B (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 210)

<i>Item</i>	<i>Ausprägung</i>
Richtlinienkompetenz des/der Hochschulleitenden	Ja
Vetoposition des/der Hochschulleitenden	–
Doppeltes Stimmgewicht des/der Hochschulleitenden bei Stimmgleichheit innerhalb der Hochschulleitung	Ja
Verteilung von Ressorts	Hochschulleitende/-r im Benehmen mit den Vizeleitenden
Besetzung der Vizeleitenden	Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden
Absetzung der Vizeleitende	Hochschulleitende/-r bestimmt
Besetzung Kanzler/-in	Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden
Absetzung Kanzler/-in	Hochschulleitende/-r unbeteiligt, Kanzler/-in untersteht direkt dem Ministerium

Es zeigt sich, dass hier auf die Kollegiallösung gesetzt wird, die insofern hierarchisch geprägt ist, als der/die Hochschulleitende zum Beispiel ein Vorschlagsrecht bei der Besetzung der Vizeleitenden genießt und die Vizeleitenden absetzen kann. Kollegiale Ausprägungen erfährt die Lösung der Universität B dadurch, dass die Verteilung der Ressorts im Benehmen mit den Vizeleitenden abgestimmt wird oder dass der/die Hochschulleitende kein Vetorecht innehat.

Hüther (2010, 405), der die gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich der Wahlen für die Bundesländer untersucht hat, schloss hinsichtlich der Möglichkeit einer hierarchischen Amtsführung für das betreffende Bundesland folgende in Tabelle 11 dargelegte Ergebnisse.

Tab. 11: Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung im Bundesland B (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 405)

<i>Item</i>	<i>Einschätzung der Wahrscheinlichkeit</i>
Grundlegende Handlungsorientierung (aufgrund von Wahlverfahren)	Managementorientierung möglich
Drohpotenziale des Senats (aufgrund von Abwahlverfahren)	Nicht vorhanden
Entscheidung des/der Leitenden gegen die Mehrheit der Professor/-innen	Möglich

Es wird deutlich, dass eine starke Ausprägung der Managementorientierung möglich ist und diese durch die Wahlordnung unterstützt wird. Durch die wirtschaftsnahe Besetzung und die klare Verteilung der Aufgaben der Gremien (Hochschulrat und Senat) sind hier wenig Konflikte zu erwarten. Auch wenn der Senat hinsichtlich des Bereiches Studium und Lehre viele Kompetenzen auf sich beziehungsweise auf seine Ausschüsse vereint, so hat der/die Hochschulleitende die *Richtlinienkompetenz* und trägt Sorge für die strategische Entwicklung der Hochschule.

Dennoch überwiegen hier die hierarchischen Ausprägungen, so dass auch die Hinwendung zum *Managementmodell* zu konstatieren ist, in dem die hierarchische Leitung durch die Hochschulleitenden gestärkt wird. Die Konflikte mit der Kanzlerin beziehungsweise dem Kanzler sind hier durch das Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden als gering zu erachten – Er/sie kann eine Person seines Vertrauens vorschlagen, die dann vom Hochschulrat gewählt wird.

Aber man braucht natürlich auch [eine Hochschulleitung], die sich den Themen widmet. Das ist natürlich auch immer total wichtig, wenn man ein [eine Hochschulleitung] hat oder [eine/-n Hochschulleitende/-n], dem diese Themen nicht wichtig sind, dann hat man ein Problem, glaube ich. (Interview B1)

Damit wird zum einen verdeutlicht, dass Universität B die Hinwendung zur studierendenorientierten Universität als strategisches Thema erkannt hat, und zum anderen, dass die Hochschulleitung beziehungsweise der/die Hochschulleitende dieser Thematik Aufmerksamkeit und Bedeutung zumisst und diese Hinwendung zur studierendenorientierten Universität aktiv betreibt. Auf der dezentralen Ebene bildet sich die Struktur der Hochschulleitung als Dekanat ab.

Kompetenzen der Dekanate

Im LHG ist verankert, dass das Dekanat die Fakultät leitet (LHG B). Die Dekanin beziehungsweise der Dekan wird vom Fakultätsrat mittels einer Findungskommission gewählt. Er/sie hat die Richtlinienkompetenz für die Wahrnehmung seiner/ihrer Aufgaben inne, die sich wie folgt darstellen: Das Dekanat bewirtschaftet die von der Hochschulleitung zugewiesenen Mittel und ordnet die Stellen innerhalb der Fakultät zu. Es ist dem Fakultätsrat berichtspflichtig, leitet Vorschläge zur Berufung und Leistungsbezügen weiter und darf diese, bei abweichender Auffassung, kommentieren, entscheidet über die Lehrverpflichtung und erstellt den Rechenschaftsbericht für den Fakultätsrat und Vorschläge hinsichtlich der Fakultätsorganisation und der Fakultätssatzung. Es leitet die Stellungnahme des Fakultätsrats zum Struktur- und Entwicklungsplan sowie die Vorschläge zur weiteren Verwendung von frei werdenden Stellen weiter – auch

hier darf eine abweichende Auffassung des Dekanats beigelegt werden (LHG B). In der Grundordnung der Universität B ist festgelegt, dass die Dekanate „im Auftrag des [Senats] die Verantwortung für die ordnungsgemäße Lehre [tragen]“ (Grundordnung Universität B). Weiterhin wird in der Grundordnung festgelegt, dass die Universität „in Studiendekanate und Studienbereiche untergliedert [ist], deren Aufgaben [...] durch Studiendekanatsausschüsse bzw. durch Studienbereichsausschüsse wahrgenommen“ (Grundordnung Universität B) werden. Diese Ausschüsse beraten den Senat und die Hochschulleitung in allen grundsätzlichen Angelegenheiten hinsichtlich Lehre und Studium, entscheiden über die Prüfungsordnungen und verteilen unter anderem die Mittel und Ressourcen. Die Dekanate regeln „ihre Angelegenheiten in dem durch den [Senat] eingesetzten Studiendekanats- bzw. Studienbereichsausschuss“ (Satzung Universität B). Damit wird deutlich, dass wenig inhaltliche Gestaltungsspielräume für die Dekanate verbleiben.

Durch die Gleichsetzung des *Senats* mit dem Fakultätsrat in der Universität B wird die Macht des Senats erhöht und damit die Hinwendung zum *Selbstverwaltungsmodell* stark unterstützt. Damit ist die Weiterführung der kollegialen Strukturen sowohl in der Formal- wie auch in der Aktivitätsebene nicht nur nicht auszuschließen, sondern stark zu vermuten.

Nachdem nun die Verteilung der Kompetenzen der Leitungsstrukturen der Universität B dargelegt worden sind, lohnt auch hier ein Blick auf die Kompetenzverteilung in den Gremien in der zentralen Ebene.

Kompetenzverteilung

Eine Gegenüberstellung der Kompetenzen in der zentralen Ebene zeigt Tabelle 12.

Tab. 12: Kompetenzverteilung in der zentrale Ebene im Fall B (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 208–249)

<i>Item/Akteur</i>	<i>Hochschulrat</i>	<i>Leitung</i>	<i>Senat</i>
Ziel- und Leistungsvereinbarungen	–	Abschluss	–
Struktur- und Entwicklungsplan	Beschluss	Vorschlagrecht zur weiteren Entwicklung	Stellungnahme
Budget und Grundsätze zur Mittelverteilung	Beschluss	Vorschlag und Vollzug	Stellungnahme

<i>Item/Akteur</i>	<i>Hochschulrat</i>	<i>Leitung</i>	<i>Senat</i>
Einrichtung, Schließung und Änderung von Studiengängen	Empfehlung zur Entwicklung	–	Beschluss
Grundordnung	Zustimmung	–	Beschluss
Qualitätssicherungssystem	Zustimmung	–	Beschluss

Die Kompetenzverteilung zeigt, dass auch hier Konfrontationspotenzial zwischen *Senat* und *Hochschulrat* gegeben ist. Zwar überwiegt quantitativ die Macht des Senats, aber nur in einem Punkt und die Kompetenzen lassen sich klar zuordnen: Der Hochschulrat konzentriert sich auf die wirtschaftlichen Angelegenheiten, der Senat hat die inhaltlichen internen Kompetenzen auf sich vereint. Damit hat der Hochschulrat die größere Macht: Er kann mit seinem Vetorecht die Entscheidungen des Senats blockieren – umgekehrt ist dies nicht möglich. Der/Die Hochschulleitende kann maximal Vorschläge unterbreiten, hat aber keine Entscheidungsbefugnisse, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass der/diejenige, der/die die Entscheidungsvorlagen vorbereitet, auf die thematische Auswahl und das Ausmaß, in dem die Themen in die Vorlagen eingebracht werden, hohen Einfluss ausübt. Damit wird deutlich, dass, wenn auch auf der formalen Ebene keinerlei Entscheidungskompetenzen bei der Universitätsleitung liegen, in der Realität sehr wohl Einfluss ausgeübt wird.

Für die Dekanatsleitungen zeigt sich für die Universität B ein differenziertes Bild. Die Dekanate regeln ihre Angelegenheiten in den vom Senat eingesetzten Ausschüssen. Sie verfügen im Rahmen ihrer Leitungsaufgaben über *Richtlinienkompetenz* (LHG B), arbeiten jedoch dem Senat beziehungsweise seinen Ausschüssen zu. Somit zeigt sich auch hier eine Parallelität zu der zentralen Ebene, nur dass in diesem Fall der Senat als das zentrale Gremium fungiert. Somit ist zwar mehr Dezentralisierung erkennbar (Richtlinienkompetenz und die finanzielle Autonomie der Dekanatsleitung), diese ist jedoch durch die Bündelung der Kompetenzen im Senat kritisch zu sehen. So wird einerseits das *Managementmodell* durch die *Dezentralisierung* gestärkt, andererseits ist das Kollegialorgan Senat so stark, dass hier die *akademische Selbstorganisation* ebenfalls vorhanden ist.

Ein weiterer Faktor, der hinsichtlich der hierarchisch-akademischen Selbstorganisation von Bedeutung ist, ist die Professionalisierung der Administration. Die Verbreitung von Managementkompetenzen in der Universitätsverwaltung ist ein wichtiger Baustein, um den Wandel zum Managementmodell voranzutreiben. Der Stand der Universität B wird im folgenden Punkt dargelegt.

Professionalisierung

Im LHG B ist notiert, dass die Hochschulen die Weiterbildung ihres Personals fördern. Im *Struktur- und Entwicklungsplan* der Universität B ist dazu keine Fundstelle zu verzeichnen. Lediglich die Professorinnen und Professoren, Oberingenieurinnen und Oberingenieure sowie das wissenschaftliche Personal erfahren strategisch ausgerichtete Weiterqualifizierung. Hierzu werden „in einem Kreis von rund 10 Teilnehmern [...] anhand der eigenen Lehre aktuelle hochschuldidaktische Themen diskutiert und neue Konzepte entwickelt“ (Struktur- und Entwicklungsplan Universität B). Zwar wird im Struktur- und Entwicklungsplan darauf hingewiesen, dass der Verwaltungsaufwand deutlich gestiegen sei und dass „die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universitätsverwaltung [...] sich mit Aufgaben der Ressourcensteuerung [befassen und dass der] Aus- und Fortbildung [...] zukünftig eine immer wichtigere Rolle zufallen [wird]“ (Struktur- und Entwicklungsplan Universität B), aber inwieweit diese nun weiter- und fortgebildet werden, bleibt unklar.

Der Jahresbericht der Universität B weist für 2018 aus, dass die Anzahl der technischen und Verwaltungsmitarbeitenden von 2016 bis 2018 um 8,2 Vollzeitstellenäquivalente gesunken ist. Damit zeigt sich, dass trotz gestiegenen Arbeitsaufkommens, die Stellen reduziert wurden. Im Vergleich dazu ist die Anzahl der Stellen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden um 13,9 Vollzeitäquivalente gestiegen, was vermutlich den gestiegenen Drittmittelleinnahmen zuzuschreiben ist (Jahresbericht 2019 Universität B).

Da zu der Professionalisierung der Administration keinerlei Fundstellen zu verzeichnen sind, ist es denkbar, dass weder das Ministerium noch Universität B ein gesteigertes Interesse daran hat, diesen Prozess aktiv voranzutreiben. Vergleicht man auch hier das Verhältnis der nicht wissenschaftlich Tätigen (> 185 Vollzeitäquivalente) mit den wissenschaftlich Tätigen (> 416, davon 87 Professuren und fünf Juniorprofessuren) (Jahresbericht 2019 Universität B), so zeigt sich hier hinsichtlich der Aufwände für die Unterstützungsstrukturen ein gesünderes Verhältnis. Hierzu trägt sicherlich auch die Struktur bei: Universität B ist nicht in viele Einzelbeauftragte organisiert, sondern in Gremien und AGs/Projektgruppen (Online-Fragebogen), die ihre Ergebnisse über Wikis und Newsletter, im Intranet und in Veranstaltungen kommunizieren (Online-Fragebogen).

Parallel dazu strebt Universität B Top-down an klare Statements zu kommunizieren: „Wir wollen das machen!“ (Interview B1). Die Hochschulleitung weiß aber auch, dass „wenn von unten nichts kommt, [...] passiert gar nichts“ (Interview B1). Daher fördert Universität B sehr stark, dass „die Ideen von unten kommen“ (Interview B1). Dazu zählen Förderungen von kleinen Projekten, ein Call-System, in dem Ideen kommuniziert werden können, aber auch die Unterstützung von Strukturen.

Ergänzend zu der im Struktur- und Entwicklungsplan vorgesehenen Weiterqualifizierung der Lehrenden gibt es ständige didaktische Schulungen, die teilweise für Lehrende zu Beginn ihrer Tätigkeit verpflichtend sind, wie zum Beispiel das Qualifizierungsprogramm „Forschendes Lernen“ (Online-Fragebogen). Hinsichtlich der Steigerung der Lehrqualität zeigt die Berufungsordnung von Universität B, dass vor der Stellenausschreibung eine international besetzte Liste mit geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten erstellt und diese dem/der Hochschulleitenden vorgelegt wird (Berufungsordnung Universität B). Anschließend wird durch die Studiendekanate und Forschungsschwerpunkte mittels Stellungnahme ein Widmungsvorschlag erstellt und der Senat gebeten, einen Berufungsausschuss einzusetzen. Dieser besteht aus drei Hochschullehrenden, einem Mitglied der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, einem Studierenden und zwei externen Professorinnen und Professoren, welche von der Hochschulleitung bestimmt werden. Die Professorinnen und Professoren müssen über die absolute Mehrheit verfügen (Berufungsordnung Universität B). Kann diese Berufung nicht binnen eines halben Jahres erfolgreich besetzt werden, so kann die Hochschulleitung dieses Verfahren in Absprache mit dem Berufungsausschuss abbrechen. Senat und Hochschulrat sind hiervon in Kenntnis zu setzen (Berufungsordnung Universität B).

Hierbei folgt Universität B den Vorgaben des LHGs und zeigt eine Mischung aus Verbleiben im *Selbstverwaltungsmodell* und Schritten hin zum *Managementmodell*. Der Berufungsausschuss wird zwar intern vom Senat einberufen, aber die externen Mitglieder werden von der/dem Hochschulleitenden bestellt, sodass hier eine Aufteilung der Macht zwischen Senat und Hochschulleitung zu beobachten ist. Für das Verbleiben im Selbstverwaltungsmodell spricht, dass nach wie vor die professoralen Mitglieder über die absolute Mehrheit verfügen.

Leider liegen keine Angaben hinsichtlich der digitalen Strukturen und Prozesse von Universität B vor, doch die *Digitalisierungsstrategie* zeigt auf, dass es auch für die „Service- und Verwaltungsbereiche“ Anstrengungen und Projekte gibt, diese zu entwickeln (Digitalisierungsstrategie Universität B). Hierfür werden SAP-Module (HISinOne), ERM (Electronic Resource Management) und CAFM (Computer-Aided Facility Management) eingeführt, um „die digitale Klammer zur universitären Verwaltung [zu bilden]“ (Digitalisierungsstrategie Universität B). Hier befindet sich Universität B auf dem Weg, die Prozesse der Administration zu professionalisieren. Die strategischen Entscheidungen sind dafür in den Jahren 2013 bis 2018 getroffen worden (Online-Fragebogen), sodass im Untersuchungszeitraum die Umsetzung noch nicht vollzogen war. Ein weiterer Bereich, der unter Professionalisierung gefasst werden kann, ist die Weiterentwicklung der Lehre. 2012 wurde das Didaktikzentrum der Universität B eröffnet und

da haben wir eine Konstruktion gewählt, wo wir dann didaktische Schlüsselthemen haben, [und dazu] haben wir noch sogenannte Fachkoordinatoren gesetzt, die eine fachliche Anbindung haben, das heißt, die Leute haben eine Nähe zur Didaktik [...] Da haben wir für jedes Dekanat eine Schlüsselfigur, weil die Lehrenden in der Regel nicht gerne über Didaktik reden [... Aber wenn man [mit dem Lehrenden] über sein Fach spricht [...] oder [sagt:] „Schau mal, ob wir die Prüfung umstellen können“, dann ist es ein anderes Gespräch. Und wenn die Professorinnen und Professoren dann gesagt haben: ‚Super, ich würde meine Veranstaltung gerne umstellen – im beratenden Sinne‘, dann bekommen sie Gelder für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter, der dann drei oder sechs Monate die Veranstaltung umbaut und das auch betreut. [...] Das heißt, das muss der Professor nicht selbst machen, sondern die bekommen Unterstützung. [...] Da haben wir jetzt in den letzten Jahren 100–120 Veranstaltungen umgebaut. Und daraus entsteht dann eine Welle tatsächlich. Weil es am Ende so viele Veranstaltungen sind, dass sie [die Professorinnen und Professoren] anfangen, miteinander darüber zu reden. Es gibt unterschiedliche Austauschformate und es entsteht so ein bisschen ein selbstverständliches Bewusstsein dafür, dass man es auch so machen kann (Interview B1).

Und über dieses Bewusstsein soll die Kultur der Universität verändert werden. Denn ganz viele innovative Dinge, die an der Universität im Referendariat gelernt werden, gehen durch die Unsicherheit in der realen Lehrsituation wieder verloren; „da machen sie das, was sie am besten kennen: An der Tafel stehen, Sachen aufschreiben, Klausuren schreiben lassen usw. Deswegen ist es schwer, *Innovationsschübe* in der Lehre zu erzeugen. [Das] ist total aufwendig [und] schwer“ (Interview B1). Weiterhin wird versucht, über die Gestaltung der physischen Lehr- und Lernräume projekt- und problembasiertes Lernen zu stärken. Es wurde eine Studierendenwerkstatt eingerichtet:

Die ist total toll. Super frequentiert. Da haben wir Holzverarbeitung, Metallverarbeitung [...], ein Elektroniklabor. Also, die [Studierenden] können da richtig was machen und [das] müssen sie auch. (Interview B1)

Weiterhin gibt es fachspezifische Labore, „weil man sich das schwer vorstellen kann. [...] So was braucht man haptisch. Viele Dinge begreifen, viel greifen, viel anfassen“ (Interview B1). In diesen Laboren werden innerhalb von Projekten das Erleben und Erfahren mit dem theoretischen Wissen verknüpft. Im Hinblick auf die

eher unbeliebteren Formate wie zum Beispiel Grundlagenfächer, das Elend des Grundstudiums in den Ingenieurwissenschaften [wurde überlegt], wie wir das medial erweitern können. [...] Da gibt es jetzt ein Lernspiel [und die Studierenden] stehen zum Teil nachts um zwölf auf, weil da neue Level freigeschaltet werden. [...] Das ist super, was da für eine Dynamik reinkommt (Interview B1).

Es wird versucht, an die „Lebenswirklichkeit“ der Studierenden anzuknüpfen, und da dieses Format sehr gut aufgenommen wurde, wird versucht, das auch auf andere Veranstaltungen zu übertragen. Jedoch gab es auch Ideen, den Studienverlauf, hauptsächlich zu Anfang und zum Ende des Studiums, mit Beratungen zu stützen, die jedoch gescheitert sind.

Da ist man manchmal enttäuscht, wie eine tolle Idee an der Lethargie der Studierenden scheitert. [...] Sie kriegen Hilfe, Unterstützung, bekommen einen individuellen Studienplan, aber die kommen nicht. [...] Es ist schwer, die abzuholen, die es am nötigsten hätten. (Interview B1)

Damit wird ein zentrales Problem der Lehre deutlich: Hochschulen können nur Angebote machen und es gelingt nicht, alle Studierenden zu erreichen oder an den Stellen abzuholen, an denen die Studierenden Bedarf haben. Dies verweist auf die Erkenntnis, dass die Eigeninitiative zu fördern ist, „was wir als Universität schlecht machen können“ (Interview B1). Auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung ist dies ein Kernthema. Universität B hat erkannt, dass sie diese zwar durch studierendenorientierte Angebote und studierendenorientierte Gestaltung unterstützen, aber nicht einfordern oder erzeugen kann. Ein weiterer Aspekt der hierarchisch-administrativen Selbststeuerung ist die Professionalisierung der Administration.

Professionalisierung der Hochschulleitung

Tabelle 13 stellt die Merkmalsausprägungen für Universität B hinsichtlich der Professionalisierung vor. Es zeigt sich, dass Hauptamtlichkeit der Leitungsorgane gesetzlich nicht behandelt wird, sondern in einer Verordnung ermöglicht wird.

Tab. 13: Professionalisierung der Leitungsorgane im Fall B (eigene Darstellung)

<i>Item</i>	<i>Hochschulleitende/-r</i>	<i>Vize-Leitende</i>
Hauptamtlichkeit der Hochschulleitung	Unklar, nicht gesetzlich vorgesehen: Die Lehrverpflichtung kann zur Wahrung von Aufgaben in der Selbstverwaltung aufgegeben werden.	Unklar, nicht gesetzlich vorgesehen
Dauer der Amtszeit	6 Jahre	3–6 Jahre
Verlängerung der Amtszeit möglich	Ja	Ja
Aufteilung von Ressorts	Ja	Forschung/Lehre
Beraterstab vorhanden	Ja	–

<i>Item</i>	<i>Hochschulleitende/-r</i>	<i>Vize-Leitende</i>
Dezentrale Fakultäten einbezogen	Ja, erweiterte Hochschulleitung mit den Dekan/-innen	–
Entscheidungsbefugnisse der dezentralen Leitungseinheit	Ja	–

Im LHG B ist vermerkt, dass der/die Hochschulleitende nicht nur über eine abgeschlossene Hochschulbildung, sondern auch über mehrjährige Leitungserfahrung in „Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung oder Rechtspflege“ (LHG B) verfügen muss. Ebenso müssen die Vizeleitenden über mindestens drei Jahre Berufserfahrung in „verantwortlicher Stellung“ (LHG B) nachweisen. Weiterhin ist für die Universität B festzustellen, dass alle Hochschulleitenden weitere Positionen (Institutsleitungen) innerhalb der Organisation innehaben. Damit ist zu vermuten, dass die Lehrverpflichtung verringert oder aufgehoben wurde, aber die Forschungsaktivitäten etc. weiter fortgesetzt werden. Die Hochschulleitung der Universität B hat ein weiteres beratend tätiges Gremium, welches den Austausch mit der Gesellschaft etc. fördert. Zusätzlich gibt es eine gesetzlich vorgesehene Erweiterte Hochschulleitung, die die Dekane und Dekaninnen in strategische Entscheidungen einbezieht (LHG B).

Interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe

Im LHG ist lediglich festgelegt, dass zwischen Ministerium und Universität B verbindliche *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* zu treffen sind. Bedauerlicherweise finden sich auch in der Grundordnung, im Struktur- und Entwicklungsplan und den weiteren frei verfügbaren Dokumenten keinerlei Hinweise auf die Verwendung von universitätsinternen Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Lediglich der Passus in der Satzung der Studiendekanate und Studienbereiche, dass den Dekanaten die Verteilung und Bewirtschaftung aller zugewiesenen Ressourcen übertragen werden (Satzung Universität B), lässt den Rückschluss zu, dass den Dekanaten ebenfalls Globalbudgets übertragen werden, die sich aus formelgebundenen Mitteln und leistungsorientierten Aufgaben zusammensetzen. Inhaltlich kann hier jedoch keine Aussage dazu getroffen werden, so dass auch hier dezidiertere Untersuchungen erforderlich wären.

Hinsichtlich der Stärkung der *studentischen Partizipation* an der Organisation Hochschule hat Universität B die Rücklagen aus den *Studiengebühren* in den Bau eines Gebäudes investiert und den Studierenden angeboten, zwei Stockwerke in Eigenverantwortung zu nutzen (Interview B1). Dort wurden Lern- und Kommunikationsräume geschaffen, die intensiv genutzt werden. Auch hier steht die Eigeninitiative der Studierenden im Vordergrund.

Selbststeuerung findet auch durch das Instrument der Evaluation statt, so dass die Nutzung dieser Möglichkeit an der Universität B im Folgenden kurz beschrieben werden soll.

Evaluationsverfahren

Soweit sich eruieren ließ, nutzt Universität B *Evaluationen* für das *Qualitätsmanagement* der Lehre. Hierbei werden Studierende befragt (Online-Fragebogen) und es finden Selbst- und Peer-Evaluationen einzelner Einheiten und der ganzen Universität statt. Weiterhin führt das Didaktikzentrum der Universität B Teaching Analysis Polls durch, welche das direkte Feedback innerhalb eines Semesters zwischen Lehrenden und Lernenden erhöhen sollen. In der Ziel- und Leistungsvereinbarung der Universität B beruhen die strategischen Ziele auf Evaluierungsberichten von externen Stellen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B), die nur in Form von Kennzahlen Bezug zur Lehre nehmen. Im Struktur- und Entwicklungsplan wird insofern Bezug auf die Evaluationen genommen, als

die Evaluation der im Bereich Studium und Lehre angedachten und bestehenden Angebote der [Universität B] von extern gesetzten wie intern vereinbarten Qualitätskriterien, den [Universität B]-internen Aufbau von Informationsprozessen, Kommunikationsstrukturen und Austauschforen zur Umsetzung der aus den Studienreformen und den Evaluationsergebnissen heraus erforderlichen Maßnahmen (Struktur- und Entwicklungsplan Universität B)

im Servicebereich Lehre und Studium anzusiedeln ist. Im LHG B ist dazu notiert, dass die Qualität der Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre systematisch und regelmäßig bewertet wird, dass interne und externe Sachverständige zu beteiligen sind und dass bei der Bewertung der Lehre die Studierenden, insbesondere in den Gremien, zu beteiligen sind. Verpflichtend ist jedoch nur die Untersuchung der Gründe, die zu einem Abbruch des Studiums führen. In der *Qualitätssicherungssatzung* der Universität B ist festgelegt, dass die Inhalte und die Formen des Studiums jährlich überprüft werden (Satzung Universität B). Hierzu wird semesterweise eine studentische Veranstaltungs- und Studiengangsbewertung durchgeführt. Befragt werden jeweils die Studierenden eines Studiengangs sowie die Alumni. Die Ergebnisse werden in aggregierter Form den betreffenden Dekanaten zur Verfügung gestellt und die Lehrenden spiegeln die Ergebnisse in geeigneter Form an die Studierenden zurück. Eventuell erforderliche Maßnahmen werden im Studiendekanatsausschuss erörtert, in dem auch eingeführte Verbesserungsmaßnahmen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. In den Bereich der *Qualitätssicherung* und *Evaluation* fällt auch die Ak-

akkreditierung. Die Universität B hat ihre Studiengänge programmakkreditiert, so dass im Gegensatz zur Systemakkreditierung nur die Bachelor- und Masterstudiengänge Gegenstand der Akkreditierung sind und nicht das interne Qualitätssicherungssystem der gesamten Hochschule. Die Gründe, warum Universität B „nur“ die *Programmakkreditierung* verfolgt, können in den Aufwänden oder auch in der internen Struktur und der Qualitätskultur gesehen werden. So liegt „bei der Programmakkreditierung [...] der Schwerpunkt auf einer punktuellen, eher dezentralen Qualitätssicherung“ (FIBAA o. J., 2), die dem Umstand geschuldet sein kann, dass die Entwicklung eines universitätsweiten Qualitätssicherungssystems noch im Entstehen ist.

Damit zeigt sich eine Parallelität der Verhältnisse zwischen Hochschulleitenden und Senat in der zentralen Ebene und Dekanaten und Fakultätsräten in der dezentralen Ebene, deren Aufgaben in diesem Fall vom Senat wahrgenommen werden. Es ist ersichtlich, dass der Senat das zentrale Gremium der Universität ist, in dem die universitätsinternen Entscheidungen zusammenfließen.

Ein Blick in die Kompetenzverteilung der zentralen Ebene zeigt ausgeglichene Kompetenzen zwischen den drei Beteiligten. Hüther (2010) ordnet dies als *Hierarchie-Rats-Kollegialmodell* (2010, 54), ein.

Während die Kompetenzdichte von Leitung und Hochschulrat deutlich in Richtung NPM-Modell weist, ist die Stellung der akademischen Selbstverwaltung hier allerdings noch deutlich zu hoch. (Hüther 2010, 54)

Dennoch sind die Kompetenzen minimal zugunsten des Hochschulrats verteilt. An den Stellen, an denen der Beschluss bei dem Gegenspieler (Senat oder Hochschulrat) liegt, hat der Senat jeweils nur das Recht zur Stellungnahme, während der Hochschulrat im Gegenzug über Vetorechte verfügt. Damit kann der Hochschulrat den Senat blockieren – umgekehrt ist das nicht möglich.

Bezüglich der *Professionalisierung* der Administration ist für Fall B festzuhalten, dass auch hier sowohl vom Ministerium wie auch von Universität B nur Bestrebungen dahingehend zu eruieren waren, das akademische Personal, insbesondere die Lehrenden, weiterzubilden.

Hinsichtlich der Evaluationsverfahren lässt sich für Universität B festhalten, dass diese unter der Rahmung durch die Akkreditierung in ihrer *Qualitätssicherung* Studierende und Alumni befragen sowie eine Selbst- und eine Peer-Evaluation durchführen. Darüber hinaus gibt es für Lehrende Evaluationsangebote für ihre individuelle Lehre. Die Evaluationen werden in Auszügen für die Ziel- und Leistungsvereinbarungen genutzt; hier stehen zurzeit die Gründe für die *Abbrechendenquoten* im Fokus. Insgesamt ist für die Universität B eine starke Ausprägung der *hierarchisch-administrativen Selbststeuerung* zu sehen und damit eine

Hinwendung zu dem Managementmodell. Jedoch ist die Ausprägung noch von vielen Kollegialstrukturen durchzogen, sodass hier noch Potenzial zur Stärkung der Leitungsstrukturen denkbar ist. Mit dem Blick auf die *Studierendenorientierung* liegen hier die Kompetenzen beim Senat, sodass es auf die Interessenlage innerhalb der Vertreterinnen und Vertreter in den Ausschüssen ankommt.

Es schließt sich der Governance-Mechanismus des Wettbewerbs in der Betrachtung an, da sich im Zuge der Verwaltungsmodernisierung der 1990er-Jahre ein verschärfender Wettbewerb auch für die Hochschulen feststellen lässt.

5.2.5 Wettbewerb

Auch Universität B unterliegt den wettbewerblichen Bedingungen. Wie sich diese in den einzelnen Dimensionen konkret für diese Universität darstellen, wird im Folgenden dargelegt.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschule

Die *Ziel- und Leistungsvereinbarung* der Universität B ist in der strategischen Weiterentwicklung der Universität B fixiert. Die Wettbewerbsfähigkeit der Universität B ist „im bundesdeutschen Vergleich durch eine mittelfristige Finanzierungsperspektive [zu] gewährleisten“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Der Weg zur Erreichung der Wettbewerbsfähigkeit wird nicht definiert und es bleibt unklar, ob das Ministerium die Mittel gewährleistet, oder ob die Universität diese Finanzierungsperspektive aus eigenen Mitteln bereitstellen muss. Hinsichtlich der Profilbildung wird in der Ziel- und Leistungsvereinbarung die Schwerpunktbildung in der Forschung festgeschrieben (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B). Diese Passagen verdeutlichen, dass das Ministerium die Wettbewerbsfähigkeit des Bildungssystems wahrnimmt und damit auch als Steuerungsinstrument nutzt, zumal das Ministerium das Bundesland „zur Wissenschaftsmetropole mit internationaler Anziehungskraft weiterentwickeln“ (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität B) will.

Interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe

Im LHG ist zwar verankert, dass die *Dekanate* der Universität B mit der Hochschulleitung *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* treffen, doch da es nicht möglich war, derartige Dokumente einzusehen und dazu keinerlei Hinweise in der Recherche zu finden waren, können an dieser Stelle keine Angaben dazu gemacht

werden, inwieweit diese wettbewerblich ausgerichtet sind. Deutlich wird durch die Formulierung im LHG nur, dass die Fakultäten um die Größe ihres Anteils an den verfügbaren Mitteln im Wettbewerb zueinanderstehen. Somit verbleibt auch an dieser Stelle ein Desiderat, welches weitere Untersuchungen erforderlich macht. Doch, dass auch hochschulintern um Mittel konkurriert wird, legt Universität B im Interview dar:

[Dass die Hochschulleitung] das [die Studierendenorientierung] auch lebt, ist wichtig, weil man sonst Schwierigkeiten hat, solche Themen [in der Hochschulleitung] auch richtig zu platzieren. Es ist ja nicht immer bei allen beliebt, was man tut. Es gibt ja immer diese Mittelkonkurrenz. (Interview B1)

Auch wenn es keine wettbewerblich ausgeschriebenen Töpfe gibt, um die sich beworben werden kann, so wird um die „Platzierung der Themen“ konkurriert – in der Hoffnung, dass das Thema Anklang und in den entscheidenden Gremien oder in den internen Vereinbarungen zwischen Fakultät und Hochschulleitung monetäre Berücksichtigung findet. Damit greifen auch die Instrumente der internen Mittelverteilung zur Anregung des Wettbewerbs und tragen damit letztendlich zur Leistungssteigerung der Organisationseinheiten bei.

W-Besoldung

Es ist davon auszugehen, dass die hier beschriebene Universität die Veränderung in der Besoldung von der C- zur W-Besoldung im Zuge des Generationswandels vollzieht. Das *Landesbesoldungsgesetz* (LBesG B) sieht für die Professorinnen und Professoren die W-Besoldung vor, in der detailliert festgelegt ist, welche Hochschulart und welches Amt zu welcher Besoldungsgruppe (W2/W3) zugeordnet wird. Leistungsbezüge können vergeben werden, wenn Berufungs- oder Bleibeverhandlungen anstehen oder wenn Funktionen in der Hochschulleitung oder Fakultätsleitung übernommen werden. Weiterhin können sie für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung gewährt werden. Zu der Beurteilung zur Gewährung dieser Leistungsbezüge werden individuelle Qualifikationen, vorliegende Evaluationsergebnisse sowie Bewerberlage und Arbeitsmarktsituation im jeweiligen Fach berücksichtigt. Leistungsbezüge aus Berufungs- oder Bleibeverhandlungen können sowohl befristet wie auch unbefristet gewährt werden. Besondere Leistungsbezüge können als Einmalzahlung oder als monatliche Zahlung bewilligt werden (LBesG B). Für den monatlichen Bezug müssen die besonderen Leistungen über mehrere Jahre hinweg erbracht werden und diese Zahlungen sind auf fünf Jahre zu befristen. Unter Vorbehalt und unter kontinuierlicher Erbringung dieser besonderen Leistungen können diese Bezüge auch unbefristet vergeben werden, jedoch

werden sie widerrufen, wenn die Leistungserbringung erheblich gemindert wird. Als besondere Leistungen werden Forschungsevaluationen, Auszeichnungen, Publikationen, Erfindungen, Patente und technologische Entwicklungen sowie die wissenschaftliche Redaktion von Fachzeitschriften, Gutachter- und Vortragstätigkeiten, künstlerische Entwicklungsvorhaben, Ausstellungen und Präsentationen genannt (LBesG B).

Bezogen auf besondere Leistungen in der Lehre werden folgende Indikatoren genannt: Lehrevaluation, studentische Bewertung von Lehrveranstaltungen, Lehrtätigkeiten, die über die Lehrverpflichtung hinausgehen, Tätigkeiten, die wie die Betreuung von Arbeiten mit den Lehraufgaben zusammenhängen, soweit sie nicht der Lehrverpflichtung anzurechnen sind, die Entwicklung, Implementierung und Durchführung von Curricula oder curricularen Elementen (Modulen, Lehrveranstaltungen, Studiengängen und interdisziplinären Projekten), die Entwicklung und Implementierung innovativer Prüfmethode, die Entwicklung oder Umsetzung neuartiger Beratungs- und Betreuungskonzepte sowie ein besonderes Engagement in der Studienberatung und die Entwicklung und Umsetzung eines Schülerinnen- und Schülerstudiums für besonders Begabte. Ebenso können besondere Leistungen durch das Einwerben von Drittmitteln nachgewiesen werden, wenn daraus keine Forschungs- oder Lehrzulage resultiert. Diese Forschungs- oder Lehrzulagen dürfen die Höhe des Jahresgrundgehaltes nicht übersteigen und beruhen auf dem Einwerben und Durchführen von Forschungs- oder Lehrvorhaben und sind zweckgebunden. Sie dürfen nicht auf die Lehrverpflichtung angerechnet werden (LBesG B).

In der Universität B entscheiden über die Gewährung der Leistungsbezüge die Hochschulleitung und, sofern ein Mitglied der Hochschulleitung betroffen ist, das Ministerium nach Anhörung des Vorsitzenden des Hochschulrats.

Als Besonderheit fällt im Fall B auf, dass hier die Leistungen in der Lehre explizit berücksichtigt werden. Damit wird auch deutlich, dass das Ministerium ein hohes Interesse an der Weiterentwicklung der Lehre hat. Besonderer Wert wird dabei auf innovative Lehre, inklusive Prüfungsformen, Studierendenbetreuung, aber auch auf die Gewinnung von besonders Begabten Schülerinnen und Schüler gelegt. Damit ist der Schluss zulässig, dass das Bundesland Wert auf Exzellenz und die Verbesserung der Lehrqualität legt und dieses Ziel aktiv über die Leistungsbezüge steuert. Ob dieses Instrument greift, kann aufgrund der Nichteinsehbarkeit der tatsächlichen Besoldung der Universität B nicht ermittelt werden. Es ist aber davon auszugehen, dass diese Mittel ausgeschöpft werden.

Evaluation ist ein Mittel, die besonderen Leistungen in der Lehre nachzuweisen; daher soll aus dem Blickwinkel des Steuerungsinstrumentes Wettbewerb an dieser Stelle nochmals darauf eingegangen werden.

Evaluationsverfahren

Im LHG ist festgelegt, dass die Hochschulen ihre Qualität in der Lehre mit einer Akkreditierung nachweisen müssen. Damit sind der Prozess und die Strukturen der *Evaluation* festgelegt und sichergestellt. Soweit erkennbar, verzichtet das Ministerium darauf, die Evaluationsergebnisse zur Bewertung und Beurteilung der Hochschulen in ihrem Bundesland zurate zu ziehen. Genutzt wird die Lehrevaluation jedoch hochschulintern, um den Wettbewerb beziehungsweise die Konkurrenz um Leistungsbezüge anzuregen. Hier bilden die Ergebnisse eine Bemessungsgrundlage. Da die Mittel für die Leistungsbezüge jedoch begrenzt sind, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Mechanismus greift und Lehrende, die sich um eine Leistungszulage bemühen, auch ihre Evaluationsergebnisse im Blick haben.

In der Dienstvereinbarung zur Evaluation wird dargelegt, dass

die Finanzausstattung der [Universität B] [...] künftig von einer hohen Studierenden- und Absolventenzahl ab[hängt], die nur durch eine qualitativ hochwertige Lehre gesichert werden kann. Dienststelle und Personalrat sind sich deshalb einig, dass die Steigerung der Qualität von Lehre und Studium durch qualitätssichernde Maßnahmen ein herausragendes Ziel der [Universität B] ist. Nur durch dauernde Qualitätssicherung und -steigerung in Lehre und Studium ist die Attraktivität für Studierende zu erhalten (Dienstvereinbarung Universität B).

Damit betont Universität B zum einen, dass die *Qualität der Lehre* von hoher Bedeutung ist, und zum anderen, dass *Qualitätssicherung* und -steigerung ein zentrales Thema für die Entwicklung der Lehre ist.

Im Rahmen der Gesetzgebung dürfen die Evaluationsergebnisse zur Leistungsbeurteilung im Rahmen von Verhandlungen herangezogen werden und damit dient dieses Instrument, wenn auch nur die Professorinnen und Professoren betreffend, dem hochschulinternen Wettbewerb um Leistungszulagen, die auch nur in begrenzter Höhe verfügbar sind.

Studiengebühren

In dem Bundesland, in dem Universität B angesiedelt ist, werden keine Studiengebühren erhoben, dennoch ist der Semesterbeitrag fällig. Dieser Beitrag setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen: dem Beitrag für die studentische Selbstverwaltung, den sozialen Aufgaben des Studierendenwerkes, dem Semesterticket und einem Verwaltungskostenbeitrag. Universität B unterscheidet nicht nach Erst- oder Rückmeldung und verweist darauf, dass diese Gebühren (zumindest in Teilen) im LHG vorgeschrieben sind. Anders als bei einigen Hoch-

schulen ist eine (anteilige) Rückerstattung auch bei Exmatrikulation im laufenden Semester ausgeschlossen.

Ein weiteres Element des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen ist in *Rankings* und *Ratings* zu sehen. Diese beziehen sich zum einen auf die Hochschulen selbst, zum anderen sollen sie den Studieninteressierten zur Orientierung dienen. Damit schließt sich die Einordnung der Universität B hinsichtlich der Hochschulrankings an.

Hochschulrankings

Die Universität B schreibt dazu auf ihrer Webpräsenz:

Auch beim Hochschulranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) belegte [Universität B] 2018 mit einigen ihrer Bachelor- und Masterstudiengänge Positionen in Spitzengruppen. Als sehr gut bewertet wurden hier insbesondere die Kategorien internationale Ausrichtung, Unterstützung am Studienanfang, Ausstattung und Infrastruktur. Ebenso erhielt die [Universität B] Bestnoten im globalen Hochschulvergleich U-Multirank. Hier überzeugte sie unter anderem in der Kategorie Studium und Lehre. (Pressemitteilung Universität B)

Dies konnte zum Zeitpunkt der Niederschrift nicht verifiziert werden. Ersichtlich war, dass Universität B mit zehn Fächern am Ranking teilgenommen hatte, von denen für zwei für den Untersuchungszeitraum Angaben vorlagen, sodass diese näher betrachtet werden können. Für den Fachbereich Mathematik heißt es in dem Ranking: „Der Fachbereich beteiligte sich nicht am CHE- Ranking. Es werden ausschließlich öffentlich verfügbare Daten dargestellt“ (CHE 2018). Für den Fachbereich Informatik werden folgende Ergebnisse angegeben: Im Bereich der Unterstützung am Studienanfang wurden neun von 14 Punkten erreicht, dies wird der Spitzengruppe zugeordnet. In dem Bereich der internationalen Ausrichtung wurde für den Bachelor eine Platzierung in der Mittelgruppe und für den Master die Spitzengruppe erreicht. Der Kontakt zur Berufspraxis wurde ebenfalls der Mittelgruppe zugeordnet und im Bereich der Forschung wurde dieser Fachbereich in die Schlussgruppe eingeordnet.

Die Studierenden ordneten die Universität zumeist in die mittlere Gruppe ein, bis auf den Punkt, der die Räumlichkeiten betrifft – hier wurde die Universität der Spitzengruppe zugeordnet.

Im Hochschulranking der WirtschaftsWoche (2018) belegte ein Masterstudiengang einen der vorderen Plätze von knapp unter 60 betrachteten Studienprogrammen. Dieses Programm kombiniert fachliche Kompetenzen aus den ingenieurwissenschaftlichen und den wirtschaftswissenschaftlichen Bereichen mit Managementkompetenzen. Dieser Studiengang baut

auf einem ingenieurwissenschaftlichen Bachelorabschluss auf und kombiniert international anerkannte MBA-Inhalte und innovative Lehrmethoden mit bewährten Inhalten des Wirtschaftsingenieurstudiums zu einem speziellen Master-of-Science-Programm (Pressemitteilung Universität B).

Parallel dazu wirbt die Universität B damit, dass sie im Untersuchungszeitraum in den Times Higher Education (THE) Young University Rankings einen Platz unter den ersten 70 von 250 teilnehmenden Universitäten aus 55 Ländern belegte, und „in der Kategorie Lehre positionierte sich die [Universität B] sogar auf [einem der vorderen Plätze]“. Hinzu kommt, dass Universität B den THE-Rankings (Times Higher Education 2018) 2017 in die Top 500 eingeordnet wurde. Dies gelang ihr als einer von 44 deutschen Universitäten und sie liegt in allen fünf bewerteten Indikatoren über dem Median. Besonders stark schnitt Universität B in der Kategorie „Drittmittel aus der Industrie“ mit einem Platz unter den Top 100 weltweit ab.

Es wird deutlich, dass das Instrument der Rankings strategisch gesehen und auch für die Außendarstellung genutzt wird. Universität B ist sich nicht nur des regionalen und nationalen, sondern auch des internationalen Wettbewerbs bewusst und behauptet sich in diesem Markt.

Weitere wettbewerbliche Maßnahmen

Auch Universität B nutzt weitere wettbewerbliche Maßnahmen wie zum Beispiel Lehrpreise. Dies soll für den Fall B an dieser Stelle vorgestellt werden. Daran schließt sich die Darlegung der intern ausgeschriebenen Wettbewerbe um Mittel und Stellen an.

Preise für gute Lehre

Universität B lobt einen Lehrpreis für Tutorinnen und Tutoren aus – und keinen Preis für Professorinnen und Professoren. Es gibt jedoch einen Landeslehrpreis, bei dem die Studierenden aller Hochschulen dieses Bundeslandes vorschlagsberechtigt sind. Folgt man den Angaben in der Onlinebefragung, so vergibt Universität B intern Preise für die Lehre (Online-Fragebogen), was aber in der Außendarstellung der Universität nicht zu validieren war.

Für die *Studierendenorientierung* lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass die Teilnahme an dem Wettbewerb zwischen den Hochschulen und das Ausrichten wettbewerblicher Verfahren positiv ist. Ebenfalls positiv ist, dass Leistungen in der Lehre in der Leistungsbeurteilung der Lehrenden explizit berücksichtigt werden. Auch die Betonung der dauerhaften *Qualitätssicherung* und Qualitätssteigerung in Lehre und Studium kann die Studierendenorientierung steigern.

Auch hier bleibt die Frage der inhaltlichen Ausgestaltung offen. Auch die aktive Teilnahme an (internationalen) *Rankings* dient der Studierendenorientierung, da hier die Information und Transparenz gesteigert werden. Ebenfalls schreibt Universität B interne Wettbewerbe um Mittel und Stellen und einen Preis für gute Lehre aus. Hier ist jedoch zu bedenken, dass dieser Preis an Studierende (Tutorinnen und Tutoren) vergeben wird, und nicht an Lehrende. Ein Preis für Lehrende könnte ein weiteres Instrument sein, die Studierendenorientierung zu steigern.

Interne ausgeschriebene Wettbewerbe um Mittel und Stellen

Es konnten keine Informationen zu internen Wettbewerben oder wettbewerbsorientiert ausgeschriebenen Projekten gefunden werden, aber Universität B wirbt um Studienbewerberinnen und -bewerber, indem sie Schülerinnen-/Schülerwettbewerbe auslobt und veranstaltet, um Schülerinnen und Schüler für die Fachbereiche zu begeistern.

Eine weitere Maßnahme, die Qualität der Lehre zu steigern, sind universitätsinterne Wettbewerbe, wie zum Beispiel das Ausloben eines Preises für gute Lehre. Die Hochschule vergibt einen Preis für „gute Lehre“ (Online-Fragebogen). Dieser wird an Tutorinnen und Tutoren vergeben, die in der studentischen Lehre einen erheblichen Beitrag geleistet haben. Es konnten keine weiteren Auslobungen gefunden werden. Einzig das *Didaktikzentrum* der Universität B bietet eine Zusammenstellung möglicher externer Lehrpreise und, wenn eine Lehrende oder ein Lehrender sich darum bewerben möchte, seine Unterstützung an.

Wie bereits dargelegt, nutzt Universität B die Möglichkeiten der Programmakkreditierung. Hierbei ist aber zu beachten, dass in der Wahrnehmung der Allgemeinheit die Programmakkreditierung mittlerweile als selbstverständlich gesehen wird und damit das Qualitätsmerkmal „Programmakkreditierung“ an Wertigkeit und Bedeutung verliert. Die Programmakkreditierung gilt somit als Grundvoraussetzung. Damit bleibt ein Wettbewerbsvorteil ungenutzt und Universität B wird gut daran tun, ihr Qualitätssicherungssystem dahingehend auszubauen, dass eine Systemakkreditierung möglich wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Universität B stark an dem Wettbewerb zwischen den Hochschulen teilnimmt und auch intern die wettbewerblichen Instrumente nutzt. Sie ist sich des Instrumentes Wettbewerb bewusst und nutzt es auch. Hier ist eine starke Ausprägung des *Managementmodells* sichtbar, die auch der Studierendenorientierung zugutekommt. Das Instrument greift damit zumindest theoretisch. Es wird deutlich, worauf das Ministerium in den Vereinbarungen abzielt: Die veränderten Lehrmethoden, insbesondere auch die *Digitalisierung*, benötigen auch neue Prüfungsverfahren, die

kompetenzorientiert, aber auch rechtssicher sind. Auch dies ist als positiv für die Studierendenorientierung zu sehen, bietet diese Entwicklung doch höhere Flexibilität für die Studierenden.

Platzierung im „Lernwelt Hochschule“-Ranking

Hinsichtlich der Ausprägung der Studierendenorientierung belegte Universität B den vierten Platz (von 178 teilnehmenden Hochschulen) und befindet sich damit unter den besten zehn Hochschulen Deutschlands (Good Practice-Ranking). Auch dieses Ergebnis beruht auf dem Teilfragenbogen der Hochschulleitung und betrachtet demnach vor allem organisatorische Prozesse und strategische Aspekte. Die sehr gute Platzierung zeigt, dass die Universität B viele Aspekte zur Ermöglichung der kompetenzorientierten Lehre umgesetzt hat. Dies steigert ihre Attraktivität als Studienort. Damit schließt sich die Betrachtung der Studierendenorientierung für den Fall B an.

5.2.6 Studierendenorientierung

Studierendenorientierung, als eine mögliche Reaktion der Hochschulen auf die Anforderung der Kompetenzorientierung, findet auch in der Universität B statt. Die Ausprägungen von Universität B in den einzelnen Dimensionen werden in diesem Abschnitt vorgestellt.

Platzierung im Good Practice-Ranking

Hinsichtlich der Ausprägung der Studierendenorientierung belegte Universität B den vierten Platz (von 178 teilnehmenden Hochschulen) und befindet sich damit unter den besten zehn Hochschulen Deutschlands. Sie erreichte 95 Prozent der möglichen Good Practice-Punkte.

Strategie

Universität B plant, bis zum Jahr 2023 in der strategischen Ausrichtung der Organisation Veränderungen vorzunehmen; in den Bereichen Hochschullehre, physische Lehr- und Lernräume und der digitalen Strukturen hat Universität B die Veränderungen seit 2013 schon vollzogen. Der Strategiebereich Forschung ist der Bereich, der als der bedeutendste gesehen wird, der Bereich Studium und Lehre wird als zweitwichtigste Dimension gesehen und die Selbstverwaltung ist der drittwichtigste Bereich (Online-Fragebogen). So ist es nicht überraschend, dass Universität B als Grundkonzept der Lehre und zur Qualifizierung der Leh-

renden das forschende Lernen nutzt (Online-Fragebogen). Dokumentiert wird die Strategie in einem Strategiepapier (zum Beispiel Struktur- und Entwicklungsplan), in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Ministerium und in einer Universitätsvision, jedoch nicht in der Grundordnung, einem Leitbild oder einer Selbstverpflichtung (Online-Fragebogen).

Die Strategie wird allen Mitarbeitenden und Studierenden zur Verfügung gestellt, indem sie im Intranet publiziert und auf Veranstaltungen vorgestellt wird; es gibt jedoch keine Newsletter oder Printveröffentlichungen dazu (Online-Fragebogen). Durch die Veranstaltungen, in denen die Strategie vorgestellt wird, werden die Mitarbeitenden motiviert, sich damit auseinanderzusetzen und die Ausrichtung der Universität zu adaptieren und darüber untereinander in den Diskurs zu gehen. Durch die Dokumentation, die hochschulintern im Intranet zur Verfügung gestellt wird, kann die Information jederzeit nachgelesen werden. Hochschulextern wird für die vertraglichen Verbindungen die Strategie in den relevanten Dokumenten festgeschrieben. Hinsichtlich der Öffentlichkeit liegt eine im Internet zugängliche umfassende Vision der Universität B vor, welche die Themen aus dem Struktur- und Entwicklungsplan umfasst.

Die Umsetzung der Strategie findet mit einer Stabsstelle, in AGs und einem Gremium statt – eine Abteilung, die sich damit beschäftigt, gibt es nicht (Online-Fragebogen). Damit setzt Universität B auch auf einen minimalen verstetigten Aufwand zur Koordination und die Entscheidungen und die Abarbeitung der Prozesse obliegen dem Gremium und der AG. Als Interessenvertreterinnen und Interessensvertreter sind an die Entwicklung der Strategie der Hochschulrat, die Dekaninnen und Dekan, Professorinnen und Professoren, akademisch tätige Mitarbeitende, Mitarbeitende der Verwaltung und Vertreterinnen und Vertreter der Bibliothek beteiligt, nicht involviert sind Mitarbeitende der technischen Bereiche oder Vertreterinnen und Vertreter einzelner Fakultäten oder Institute. Die Studierenden werden in die Entwicklung der Strategie in Gremien, durch Umfragen und durch die Beteiligung der VS, des AStA sowie des UStA einbezogen. Das wird seitens der Universität B auch wahrgenommen: „Ich finde, die [Studierenden] haben wirklich schon sehr viel Mitspracherecht durch alle möglichen Gremien – aber noch mehr davon!“ (Interview B2). Aber es ist

auch ein richtig blöder Fauxpas [gemacht worden.] [...] Aber es gibt Beispiele, wo [die Universität] die Studierenden nicht eingebunden [hat], [...] und das hat heute noch Folgen. [...] Bloß weil jemand einfach vorschnell vorangeschritten ist und gesagt hat ‚Wir machen das jetzt einfach und Zack!‘ (Interview B2).

Die Universität B hat ihre Lektion aus einem Projekt gelernt, bei dem die Studierenden nicht gefragt wurden. Mit dem Wechsel des AStA ist das Verhältnis bes-

ser geworden und heute gibt es einen engen Draht zu den [Fakultäten]. Dadurch ist der Prozess deutlich verlangsamt worden, aber die Hochschule achtet darauf, alle Statusgruppen bei den Entscheidungen, welche die Lehre betreffen, motivational mitzunehmen. „Alle müssen das Gefühl haben, sie tragen dazu bei, dass etwas Tolles entsteht“ (Interview B1). Damit sind die Beteiligung und Aktivierung der Studierenden ein wichtiges Thema für Universität B. Eigeninitiative der Studierenden wird als wichtig empfunden, und wenn Studierende mit Ideen zur Universität kommen, wird das gefördert:

[W]eil, da kommt noch mal ein Element dazu, was wir als Universität schlecht machen können, nämlich die Eigeninitiative fördern. Es muss aus denen selbst kommen, sonst passiert da gar nichts, da gibts keine Leistungspunkte dafür. Also das ist mir ein TOTAL wichtiges Element, weil wir das zunehmend aus der Gesellschaft verlieren. (Interview B1)

Eine Möglichkeit, die Eigeninitiative zu fördern, stellen die Weiterentwicklung der Lehre und die *Weiterbildung der Lehrenden* dar, deren Betrachtung sich für den Fall B hier anschließt.

Weiterentwicklung der Lehre

Für die Universität B spielt *Innovation* in der Lehre eine sehr große Rolle (Online-Fragebogen). Mit Weiterentwicklung der Lehre sind die Hochschulleitung, eine Abteilung, eine Stabsstelle, das Didaktikzentrum, die Bibliothek, die IT-Abteilung, Lehrende und Studierende befasst (Online-Fragebogen). Dieser Personenkreis befasst sich kontinuierlich mit der Weiterentwicklung der Lehre (Online-Fragebogen) und bespricht sich zu den Themen Lernräume, gemeinsame Lehr- und Lernprojekte, Schlüsselkompetenzen und *Digitalisierung*; lediglich das Thema der studentischen Beratung wird nicht in dieser Gruppe besprochen, die sich in Form von AGs und Gremien sowie mit individuellen Absprachen koordiniert (Online-Fragebogen). Hier ist ebenfalls zu hinterfragen, ob der Themenkomplex Beratung einer anderen Organisationseinheit zugeordnet ist oder ob Universität B dieses Thema noch nicht als relevant für den Gesamtzusammenhang erkannt hat. Hier wäre ein weiteres Nachfragen erforderlich. Kommuniziert werden die Ergebnisse dieser Kooperation als Newsletter beziehungsweise als Wiki im Intranet und in Veranstaltungen (Online-Fragebogen). Universität B bezieht in die Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre die Studierenden aktiv ein (Online-Fragebogen). Auch hier wird versucht, die Statusgruppen aktiv abzuholen und motivational mitzunehmen, um den *Kulturwandel* zu fördern. Dabei ist das Bewusstsein dafür da, dass die Kommunikation verbessert werden könnte. „Und wenn ich noch etwas besser machen könnte, dann wäre es Kommunikation, egal wie viel man kommuniziert. Kommunikation ist der Schlüssel

und das unterschätzt man immer oder ich habe es unterschätzt, muss man sagen“ (Interview B1). Zusätzlich ist Universität B wissenschaftlich stark vertreten, um sich mit anderen über die Weiterentwicklung der Lehre auszutauschen. Es gibt

viele Konferenzteilnahmen, viele Papers, viele Poster, also sehr viel, was wir da machen. Natürlich um auch wieder was reinzuholen; wenn man sich mit anderen unterhält, bekommt man natürlich auch wieder was zurück. Das ist natürlich auch wichtig. Es wird auch wissenschaftlich sehr stark begleitet (Interview B1).

Diese wissenschaftliche Begleitung findet ihren Niederschlag im Qualitätsmanagement der Lehre, durch das zum Beispiel neue Lehr- und Lernformate und -methoden in die Lehre hineingetragen werden.

Qualitätsmanagement der Lehre

Zum *Qualitätsmanagement* der Lehre werden Selbst- und Peerevaluationen der gesamten Universität und einzelner Einheiten durchgeführt (Online-Fragebogen). Weiterhin gibt es Evaluationen durch Studierende und Absolventinnen und Absolventen (Online-Fragebogen). Zudem wird ein internes Berichtssystem unterhalten, das mit EvaSys digital unterstützt wird (Online-Fragebogen). Eine weitere Dimension in der Ausrichtung auf die studierendenorientierte Hochschule ist die *Hochschuldidaktik*. Auch in diesem Bereich sind in den vergangenen fünf Jahren strategische Veränderungen vollzogen worden (Online-Fragebogen). So ist für Lehrende, die ihre Tätigkeit neu aufnehmen, die Teilnahme an einem Qualifizierungsprogramm für das forschende Lernen verpflichtend. Das dem zugrundeliegende Konzept wurde von einer anderen Hochschule importiert und deren Modell wird auch in Weiterbildungsveranstaltungen für den akademischen Mittelbau genutzt (Online-Fragebogen). Die Schulung der Lehrenden erfolgt in Form von Workshops, die fallbasiert aufgebaut sind. Methoden sollen nicht der Methode wegen genutzt werden. Aus den Herausforderungen, die sich in der Fallbearbeitung zeigen, wird der Bedarf abgeleitet. Zudem wird viel mit Beratungen der Lehrenden gearbeitet. Aus der Analyse von nicht bestandenen Prüfungen werden Konzepte entwickelt, wie die Lehre angepasst werden könnte. Dies wird von Workshops flankiert. Diese Angebote richten sich vor allem an den akademischen Mittelbau, dessen Mitarbeitende

zwar stark in die Lehre eingebunden sind, aber am Ende nicht die Taktgeber sind, das heißt für die professoral Lehrenden: Da gibt es ein anderes [extra für die professoral Lehrenden entwickeltes] Format. Aber die [extra entwickelten Formate] werden selten angeboten und werden weniger wahrgenommen (Interview B2).

Weitere Herausforderungen im Bereich der Hochschuldidaktik werden darin gesehen, dass es im Bereich digitale Lehre zu viele differierende Formate gibt und dass neue Lehrende oftmals nicht wissen, wo und wie Unterstützung angeboten wird (Interview B2). Die *Kompetenzorientierung* wird als ein didaktischer Eckpunkt gesehen und Kompetenzen sind nicht Soft Skills, sondern Fach- und Personalkompetenzen. Diese Kompetenzen werden als bedeutend angesehen, „nicht nur um die Industrie zu bedienen, sondern [auch] weil die Welt das braucht“ (Interview B2). Es wird angestrebt, diese Kompetenzen curricular einzubetten. Hierbei sind wichtige Themen das projekt- und problembasierte Lernen und die Aktivierung der Studierenden (Interview B2). Weiterhin findet viel interdisziplinäres Lernen statt, dessen inhaltliche Aufgabenstellungen die Studierenden in Teams lösen. Und aus diesen Projekten entstehen auch Lösungen, die für die Gesellschaft gut sind (Interview B1). Die gesellschaftliche Relevanz wird nach außen getragen. Es geht im Sinne der Kompetenzorientierung nicht nur um fachliche, sondern auch um persönliche Entwicklung (Interview B1). Weiterhin erstellen Studierende Lehrvideos, die den folgenden Jahrgängen zugutekommen, und Universität B ist eine der ersten Hochschulen Deutschlands, an denen Clicker eingesetzt wird. Eine weitere Herausforderung ist, dass die Abteilung, welche die Medienunterstützung anbietet, chronisch unterbesetzt ist (Interview B2) und so dem Wunsch seitens der Lehrenden, die Lehre zu digitalisieren, nicht entsprochen werden kann.

In den Bereich der *Hochschuldidaktik* fällt auch die Motivation der Lehrenden. Hierzu werden Preise für gute Lehre ausgelobt und es gibt ein Projekt, um Lehrende zu motivieren. Dieses Projekt hat ein gutes Budget: „Ein Drittel unseres Geldes haben wir beantragt, um ein Anreizsystem zu etablieren, welches extrem gut funktioniert“ (Interview B2). Lehrende können sich alle sechs Monate auf eine Ausschreibung bewerben, um Herausforderungen der Lehre zu lösen. Ein Lenkungsausschuss (Studiendekanatsausschuss) entscheidet darüber. Es gibt „drei- bis zwölfmonatige Mitarbeiterförderung“ (Interview B2), um die Lehrenden dabei zu unterstützen.

Eine weitere Herausforderung wurde in der Weiterentwicklung der Lehre seitens der Hochschulpolitik festgestellt: Es wurde versucht, die Lehrenden hinsichtlich der *Deputate* zu entlasten und projektbasierte Lehre gleichwertig zu den anderen Formaten anzurechnen, doch das Hochschulgesetz vereitelt dies. Lehrende bekommen für solche Lehrveranstaltungen weniger Punkte für die Präsenzveranstaltung. Das Land argumentiert, dass dabei die Studierenden arbeiten und nicht die Lehrenden. Die Veränderungen der Lehrmethoden in der studierendenorientierten Lehre werden als torpediert wahrgenommen (Interview B2).

Auch wurden die jährlichen Veranstaltungen aller Grundlagenveranstaltungen dahingehend verändert, dass in dem Semester, in dem die Veranstaltung nicht stattfindet – also auch nicht geprüft wird –, ein Repetitorium angeboten wird. Auch diese Veränderung wurde von Studierenden angestoßen und von Professorinnen und Professoren unterstützt. Diese Veränderung soll dabei helfen, die Bestehensquote (und damit den Übergang vom zweiten ins dritte Fachsemester) zu erhöhen (Interview B2). Von den Studierenden wurde auch angeregt, Tutorinnen und Tutoren in diese Repetitorien einzubinden, die dafür extra geschult werden.

Diese Maßnahmen werden alle vom *Didaktikzentrum* begleitet. Dort sind didaktische Schlüsselthemen (Großveranstaltung, Aktivierung, Prüfungswesen ...) verankert. In diesem Zentrum werden Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren (didaktisch ausgebildete Personen, die auch fachliche Qualifizierung haben) eingesetzt. Sie bilden für jedes *Dekanat* eine Schlüsselrolle, da Lehrende in der Regel nicht so viel mit Didaktik zu tun haben, sondern eher mit ihrer Fachdisziplin. Es gab in den letzten Jahren viele Fördergelder, die Lehrende, die ihre Veranstaltung umstellen wollten, bekommen haben, um Mitarbeitendenstellen zu schaffen, die ihre Lehre umbauen. Das müssen Professorinnen und Professoren gar nicht selbst machen, sondern sie bekommen Unterstützung vom Team des Didaktikzentrums. Da kommen dann Fachexpertinnen und Fachexperten, Didaktikerinnen und Didaktiker und wissenschaftliche Hilfskräfte, die aus dem Institut kommen, zusammen. „Daraus entsteht dann eine Welle, weil es so viele Veranstaltungen sind, dass die Professorinnen und Professoren darüber reden. Es gibt dazu unterschiedliche Austauschformate und so entsteht allmählich ein Bewusstsein dafür“ (Interview B1). Da dieses Zentrum mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre finanziert wurde und damit eine unsichere Finanzierung hat, sieht sich das Zentrum auch unter starkem Legitimierungsdruck und nimmt eine starke Kennzahlenorientierung wahr. Ein qualitativer Nutzen außerhalb der Definition beziehungsweise der Kennzahlen wird von den entscheidenden Organen nicht gesehen (Interview B2).

Eine weitere Problemstellung bringt die Hochschulleitung zur Sprache: Hier wird die Problematik der Erstsemester-Studierenden thematisiert. Zu Beginn des Studiums sind die Studierenden nicht so weit, dass sie überhaupt etwas machen können: „Die lernen nicht, die wollen nichts, sie machen nichts, sie sind überhaupt nicht soweit, dass sie überhaupt was machen können“. Es muss sehr genau überlegt werden, wer wie gefördert werden kann.

Wenn die im Studium sind, heißt das für uns: Spektrum [Möglichkeiten zur Entfaltung] geben. Alles Mögliche, was so passieren kann, [berücksichtigen und bedenken]. Und

dann muss man am Ende dafür sorgen, dass sie fertig werden. Auch dabei brauchen sie noch mal Unterstützung. (Interview B1)

Ein weiteres relevantes Thema für Universität B ist der *Kulturwandel*. Die Hochschule strebt einen Kulturwandel in Richtung *Kompetenzorientierung* an. Für diesen Prozess gibt es Professorinnen- und Professorentreffen, bei denen das Thema immer wieder zur Sprache gebracht wird. Zudem werden vom *Didaktikzentrum* immer wieder Angebote gemacht, um dieses Thema strukturell verankert ist. Mit den Hochschulfachmitteln wurde viel *Lehrinnovation* (Infrastruktur und Unterstützungsangebote) ermöglicht. Es wurden sehr erfolgreich Drittmittel akquiriert. Dies war auch gut für das Renommee der Hochschule (Bildung des Markenkerns der Hochschule). Dadurch wird der kulturelle Wandel erleichtert. Als Changemanagement-Modelle wird das „Deep freeze“ (siehe hierzu: Bridges 2019) präferiert, in dem es von Bedeutung ist, dass zunächst betrachtet und genutzt wird, was man hat. Danach wird dann ein Innovationsprojekt gestartet und im nächsten Schritt steht es im Fokus, zu halten, was an neuer *Innovation* in dem Projekt entstanden ist, also nichts wieder zu verlieren. Es müssen Strukturen geschaffen werden, um das Neue zu bewahren. Dies geht nur mit Unterstützung der Hochschulpolitik. Die Hochschule hat sehr viele Mittel bekommen (Qualitätspakt Lehre, Hochschulpakt, viele Förderprogramme, Qualitätsoffensive Lehrerbildung).

Viele Entwicklungen und Projekte stecken gerade in der oben genannten Projektphase. Die Hochschulpolitik muss jetzt die Chance schaffen, die Erkenntnisse zu verstetigen.

Das kostet aber Geld und das ist eine Aufgabe der Politik uns, also nicht nur uns, sondern alle Hochschulen, da zu unterstützen. [...] Wenn das alles wieder abgeschafft wird, weil man 2020 sagt: ‚Jetzt haben wir es gefördert, jetzt seht zu, wie ihr es [dauerhaft] finanziert‘, dann sind andere Sachen erstmal wieder weiter oben auf der Agenda. Deswegen ist es eine Aufgabe für die Politik jetzt dafür zu sorgen, dass das nicht zurückfällt. Das muss man jetzt tun. (Interview B1)

Der Universität B stehen Sondermittel zur Weiterentwicklung der Lehre zur Verfügung, die aus Drittmitteln, hauseigenen Mitteln und aus länderspezifischen Sonderprogrammen stammen (Online-Fragebogen). Jedoch werden keine Maßnahmen zur Eigenfinanzierung hierfür genutzt (Online-Fragebogen). Es wird deutlich, dass dies nur zeitlich begrenzte Finanzierungen sind und Universität B für die Verstetigung dieser Mittel wirbt. So wird ein weiterer Vorteil der Verstetigung wird darin gesehen,

dass man am Ende [...] eine Auszeichnung [hat], oder die Hochschule zeichnet [sich] dadurch aus, dass sie sehr stark in der innovativen Lehre ist, dann ist es etwas, was ein Mar-

kenkern der Universität wird. Dann ist es auch noch mal leichter, so ein Thema zu halten (Interview B1).

Es wird deutlich, dass Universität B nicht nur in der Weiterentwicklung der Lehre stehen bleibt, sondern auch stark auf die Thematik des Wettbewerbs eingeht und somit versucht, das Managementmodell zu leben. In diesem Zusammenhang wird von Universität B hinterfragt, wie man die Kultur der Hochschule ändern kann, und verweist auf Maastricht und Aalborg. Es wird überlegt, wie die Lehrendenbildung verbessert werden kann, denn das, was die jetzige Generation lernt, und die Art und Weise, wie selbst gelernt wurde, werden wiederholt, wenn sie in eine lehrende Position kommt. In der Situation kommen dann, wenn die neuen Methoden nicht in der eigenen Ausbildung gelebt werden, alte Muster aus Unsicherheit wieder hoch. Deswegen ist es schwer und aufwendig Innovationsschübe in der Lehre zu erzeugen. Es ist für diese Hochschule wichtig, Bewusstsein zu schaffen, und dies benötigt Zeit. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen verändert sich auch in den Hochschulen viel. Studierende brauchen dafür ein fachlich solides Grundgerüst und eine Persönlichkeit, die situationssicher/souverän und flexibel ist. Hochschulen müssen in dieser Zeit der Unsicherheit die Leute stabilisieren, die Angst vor Veränderung abbauen; den Studierenden beibringen, dass Veränderung nicht schlimm ist und dass es sich lohnt, die Komfortzone zu verlassen (Interview B1).

Für die neu berufenen Professorinnen und Professoren gilt: Kandidatinnen und Kandidaten halten hochschulöffentlich nicht nur einen Probevortrag, sondern auch eine hochschulöffentliche Lehrveranstaltung. Zudem werden über alle Kandidatinnen und Kandidaten zwei externe Gutachten eingeholt – hierzu sind internationale Gutachterinnen und Gutachter heranzuziehen und vergleichende Gutachten sind zulässig. Es zeigt sich hinsichtlich der Berufung von Professorinnen und Professoren eine Öffnung zu den Umwelten. So wird zum Beispiel bei Stiftungsprofessuren die Stiftung mit in das Auswahlverfahren einbezogen. Auch werden weitere Perspektiven einbezogen, wie sich an den Gutachten und der weiteren externen Person zeigt, die mit in den Berufungsausschuss eingebunden wird. Von Bedeutung ist auch, dass Studierende – wenngleich nur über den Umweg des Senats – in den Prozess involviert sind. Es bleibt jedoch unklar, ob Studierende auch in der Berufungskommission vorgesehen sind. Zu der Zusammensetzung dieser Kommission konnte keine Fundstelle verzeichnet werden, sodass sich auch hier ein weiteres Desiderat zeigt. Ein weiterer Bereich der Studierendenorientierung sind die digitalen und physischen Räume, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Digitale und physische Räume

In den Interviews wurde auch auf eine weitere Problemstellung von Universität B eingegangen: Es herrscht ein starker Mangel an *physischen Lehr- und Lernräumen*. Die Studierendenzahl steigt und obwohl „viele tolle Räume geschaffen [wurden], [...] beschwert man sich immer noch“ (Interview B2). Die Hochschule kann mit dem verfügbaren Raum der Anzahl der Studierenden nicht begegnen. Dieser Umstand wird jedoch auch strategisch für die Verhandlungen mit dem Ministerium genutzt. So wurden zum Erhebungszeitpunkt sehr gute studierendenorientierte Räume nicht angemietet, um politische Argumente gegenüber dem Ministerium zu haben, da die finanzielle Lage des Bundeslandes und die der Hochschule hinsichtlich der räumlichen Möglichkeiten stark beschränkt sind, und man denen

noch mal schwarz auf weiß liefern kann: Wir haben zu wenig Räume. Also das ist so eine ziemliche Zwickmühle. [...] Die [Räume] werden sehr gut genutzt, auch von Lehrenden, deswegen: Wir haben auch schon richtig Unterschriften gesammelt, also wir sagen: ‚Leute wir können die Räume nicht aufgeben!‘ Aber der Haken ein bisschen ist daran, dass manche von denen nicht ganz sicher sind (Interview B2).

Hinsichtlich der Räume wurde in einem Interview auch davon berichtet, dass ein Konflikt zwischen den Statusgruppen Studierende und Beschäftigte um Räume besteht. Studierende konnten in dem Kampf die Räume gewinnen. Diese Räume können allerdings, anders als bei den Räumen, die durch den AStA verwaltet werden, wieder entzogen werden (Interview B2). Studierende und ihre Bedürfnisse werden von der Universitätsleitung gehört. Sie treiben die Entwicklung und Bereitstellung von Raum voran (Interview B2). Weiterhin wurden auch verschiedene Labore und Makerspaces eingerichtet. Für die *Makerspaces* zeigt die Nachfrage den Erfolg und ein weiterer Beweis dafür, dass die Räume gelungen sind, wird auch darin gesehen, dass Lehrende diese Räume für ihre Veranstaltung buchen wollen (Interview B2). Neben den Aktivitäten, die Universität B unternimmt, um die Räume studierendenorientiert zu gestalten, zeigt sich zum einen, dass Universität B sich um ihre Studierenden kümmert, und zum anderen, dass die Universität B auch in den Verhandlungen mit dem Ministerium strategisch vorgeht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Universität B dem *forschenden Lernen* zugewendet hat – hierfür müssen neue Lehrende an einem Qualifizierungsprogramm teilnehmen. Doch dies ist nur eine der zahlreichen Veränderungen, die Universität B in den vergangenen Jahren vollzogen hat. Auch wenn der Bereich Studium und Lehre nicht als der wichtigste Strategiebereich angesehen wird, werden doch Maßnahmen getroffen, um die Qualität in diesem Bereich zu steigern (siehe dazu: Wettbewerb). Da Innovation für die Uni-

versität eine sehr große Rolle spielt, ist davon auszugehen, dass dies auch Gültigkeit für innovative Lehre hat – nicht umsonst werden besondere Leistungen der Lehre als Begründung für Leistungszulagen gesehen.

Studierende und ihre Bedürfnisse werden von Universität B gehört und ernst genommen – sie sind an dieser Universität Treiber der Raumentwicklung und in Gremien sowie durch Umfragen an der Strategieentwicklung beteiligt. Es existiert eine kontinuierliche Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung der Lehre, die in Form von Gremien, AGs und individuelle Absprachen kooperiert. In dieser Kooperation werden gemeinsame Lehrprojekte, Kompetenzvermittlung, Lernräume und die Digitalisierung der Lehre thematisiert. Ergebnisse werden im Intranet und über Newsletter beziehungsweise Wikis im Intranet verfügbar gemacht. Dennoch ist der Hochschulleitung klar, dass die Kommunikation verbessert werden könnte und der kulturelle Wandel eines der Themen ist, die für die Universitätsentwicklung große Bedeutung haben.

Es wird ein *Kulturwandel der Lehr- und Lernkultur* in Richtung der *Kompetenzorientierung* angestrebt. Hierzu gibt es Professorinnen- und Professorentreffen, und Teile der Hochschulfachmittel wurden für Lehrinnovation verwendet. Hinzu kamen auch eingeworbene Drittmittel. Für die *Weiterbildung der Lehrenden* wird auf fallbasierte Workshops gesetzt, die sich mit realen Beispielen nicht bestandener Prüfungen befassen. Leider wird dieses Angebot vor allem vom akademischen Mittelbau und weniger von den Professorinnen und Professoren wahrgenommen.

Hinsichtlich der Studierenden wird auf interdisziplinäres Lernen in Projekten gesetzt, um Kompetenzen zu entwickeln. Diese Projektergebnisse werden auch für die Außendarstellung genutzt und Studierende nehmen an internationalen Wettbewerben teil und führen die Projekte in Kooperation mit universitätsexternen Partnern durch.

Als eine weitere Maßnahme führt Universität B in den Semestern, in denen die Veranstaltung und damit auch die Prüfung nicht angeboten werden, ein Repertorium für die Studierenden an, welche die Prüfung nicht bestanden haben. Dies soll dazu beitragen, die Studiendauer zu verkürzen und die Bestehensquote zu erhöhen und damit ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Weiterhin hat Universität B mehrere Makerspaces eingerichtet, die nicht nur von den Studierenden, sondern auch von den Lehrenden geschätzt werden, und es wird mit aktivierenden, virtuellen Elementen/Apps gearbeitet, um die Interaktion in Massenveranstaltungen zu steigern.

Das Ministerium sieht die Methoden des projektorientierten und/oder problembasierten Lehrens und Lernens als nicht gleichwertig zu den herkömmlichen Lehr- und Lernformaten an – somit wird in der Universität B moniert, dass die Deputate dafür geringer ausfallen. Als weitere Herausforderungen werden

die Projektstruktur und damit die Finanzierung des Didaktikzentrums gesehen – hier wird gefordert, dass die Politik Mittel und Möglichkeiten zur Verstetigung schafft.

5.2.7 Zusammenfassende Analyse von Fall B

Durch ihre Rechtsform ist Universität B organisational autonom und kein selbstständiger Teil der Landesverwaltung. Sie gehört zu den jüngeren und kleineren Hochschulen Deutschlands. Das Land behält sich die Rechts- und Fachaufsicht vor. Die staatliche Regulierung findet nur in geringem Ausmaß statt und in geringer Detailtiefe. Es wird lediglich gefordert, dass studentische Beratung stattfindet, insbesondere wenn die Regelstudienzeit überschritten wird. Auch wird die Gründung von Studiengängen der Universität B überlassen, die Prüfungsordnung muss aber, vermutlich aufgrund der rechtlichen Bedeutung dieses Dokumentes, vom Ministerium genehmigt werden. Konkretisierungen der Ziele werden in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen verschoben und damit individualisiert und Qualitätsmerkmale werden über die Verpflichtung zur Akkreditierung abgedeckt. Organisational wird auch die Strukturbildung den Universitäten des Bundeslandes überlassen – damit ist das Zweiebenenmodell nicht zwingend für Universität B vorgesehen. Als Personalkompetenz bestimmt das Ministerium zwei der fünf Hochschulratsmitglieder, bestellt die Kanzlerin oder den Kanzler und schreibt eine Findungskommission zur Besetzung der Leitungsorgane wie Dekaninnen und Dekane sowie Hochschulleitende vor. Alle Statusgruppen der Universität B müssen in allen Gremien angemessen vertreten sein, dennoch müssen auch in diesem Bundesland die Professorinnen und Professoren über die absolute Mehrheit verfügen. Für Universität B ist ein echter *Globalhaushalt* vorgesehen, der unter Berücksichtigung von leistungs- und belastungsorientierten Kriterien bewirtschaftet wird. Hier sind Rückforderungen bei Nichterreichen der Ziele fixiert und das Monitoring findet über ein Berichtswesen statt, welches zwischen Ministerium und Universität B abgestimmt wurde.

Hinsichtlich der *Personalkompetenzen* des Hochschulrates setzt dieser die Findungskommission ein, stellt die Hälfte seiner Mitglieder und hat den Vorsitz inne. Der Hochschulrat bestätigt die (Ab-)Wahl der Kanzlerin oder des Kanzlers und des/der Hochschulleitenden. In puncto *Sachkompetenzen* genehmigt er die Grundordnung und die Satzungen für die Qualitätsbewertungsverfahren, beschließt die Grundsätze zur Ausstattung und der Stellen und Mittel und im Einverständnis mit dem *Senat* die Struktur- und Entwicklungspläne, wogegen er die Wirtschaftspläne allein genehmigt. Er empfiehlt Maßnahmen zur Profilbildung und zur Schwerpunktbildung. Universität B hat ein beratendes, freiwilli-

ges Gremium, welches dem/der Hochschulleitenden zur Seite steht und bei der Profilierung und Positionierung der Universität B in den Umwelten hilft. Dieses Gremium war zum Erhebungszeitpunkt mit führenden Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Kultur und Politik besetzt. Der Hochschulrat wird im Konfrontationsverfahren besetzt, wobei zwei der fünf Mitglieder vom Ministerium besetzt werden und ein Mitglied, das vom Senat bestimmt wird, hochschulintern sein darf. Alle anderen Mitglieder sind hochschulextern. Zum Erhebungszeitpunkt war der Hochschulrat mehrheitlich von Personen besetzt, die wirtschaftsnah sind, und interessanterweise wird kein Gebrauch davon gemacht, die mögliche hochschulinterne Stelle auch intern zu besetzen. Hier liegt echte *Außensteuerung* aus anderen Subsystemen vor, die wirtschaftsnah und international ausgerichtet ist.

In den *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* werden eine verstärkte Profilierung und die Verbesserung der Position im (internationalen) Wettbewerb angestrebt. Hierzu sollen die Schwerpunkte in Forschung und Lehre geschärft werden. Die Vereinbarungen für den Bereich Studium und Lehre finden in den Kennzahlen ihren Niederschlag: Hier sollen die Absolventinnen- und Absolventenquote, der Übergang in das dritte Fachsemester und die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in den Weiterbildungsstudiengängen gesteigert werden, die Gesamtzulassungszahlen dürfen zurückgehen, ebenso die Input-Output-Quote der Masterstudiengänge und die internationalen Incomings und Outgoings. Universität B strebt demnach nach einer Verbesserung der Abbrechendenquote und der Anzahl der Studierenden, die ihr Studium erfolgreich – in Regelstudienzeit – abschließen.

Zur Bewältigung der Herausforderungen werden Brückenkurse, ein Tutorinnen- und Tutorenprogramm und eine Erweiterung der Studieneingangsphase seitens der Universität B eingerichtet. Hinsichtlich der *hierarchisch-administrativen Selbststeuerung* lässt sich festhalten, dass der/die Hochschulleitende die *Richtlinienkompetenz* innehat und seine/ihre Stimme den Ausschlag gibt, wenn innerhalb der Hochschulleitung Stimmgleichheit vorliegt. Aufgrund der Wahlverfahren ist eine Managementorientierung möglich, da der Senat nicht damit drohen kann, den/die Hochschulleitende abzuwählen, und damit sind Entscheidungen gegen die Mehrheit der Professorinnen und Professoren (theoretisch) möglich. Innerhalb der Hochschulleitung wird auf eine Kollegiallösung gesetzt. Trotzdem ist eine Managementorientierung sichtbar, auch wenn sich die Hierarchie nicht auf eine Person bezieht, sondern auf die gesamte Hochschulleitung. Dekan/-innen werden mittels einer Findungskommission gewählt, die das Pendant zum/zur Hochschulleitenden darstellt.

Dennoch liegt hier eine interessante Regelung vor: Die Dekanate nehmen ihre Aufgaben in Senatsausschüssen wahr. Damit werden die ursprünglich anvisierte Teilung der Kompetenzen und die angestrebte Entmachtung des Senats

unterlaufen und die Lehre liegt in weiten Teilen in den Händen des Senats. Ein Blick auf die Kompetenzverteilung in der zentralen Ebene zeigt, dass die Kompetenzen homogen verteilt sind. So schließt die Universitätsleitung allein die Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowohl intern wie auch mit dem Ministerium ab, verfügt aber in allen anderen Feldern nur über Vorschlagskompetenzen, bei denen in finanzieller Hinsicht der Hochschulrat die Beschlussfassung innehat und der *Senat* lediglich Stellung nimmt oder in den Fällen, in denen die inneren Angelegenheiten der Universität B betroffen sind, der Senat die Beschlüsse fasst, der *Hochschulrat* aber über ein Vetorecht verfügt. Hier ist der Hochschulrat aufgrund der Vetorechte als mächtiger anzusehen, weil er mit mehr/stärkeren Kompetenzen ausgestattet ist. Dies dürfte einiges Konfliktpotenzial in sich tragen.

In puncto Professionalisierung der Administration ist Folgendes festzuhalten: Es gibt keine Fundstelle, die belegt, dass die in der Verwaltung Tätigen hinsichtlich der Managementkompetenzen weiter geschult werden. Die Weiterbildung der Lehrenden wird jedoch vorangetrieben – es gibt ständige didaktische Schulungen und obligatorische Veranstaltungen für Lehrende, die neu zur Lehre hinzukommen. Die Stellen der Hochschulleitung sind dahingehend professionalisiert, dass die Dauer der Amtszeit sechs Jahre beträgt und eine Verlängerung möglich ist. Weiterhin unterhält der/die Hochschulleitende einen Beraterstab und die dezentralen Einheiten werden mittels einer Erweiterten Hochschulleitung direkt eingebunden. Ebenso verfügen diese dezentralen Leitungsebenen über eigene Entscheidungsbefugnis und die Ressorts werden an Vizeleitende vergeben. Weiterhin ist es in der Universität B eine Voraussetzung, um Hochschulleitende oder Hochschulleitender zu werden, dass mehrjährige hochschulexterne Erfahrung in verantwortlicher Stellung nachgewiesen werden muss. Es steht zu vermuten, dass die Hauptamtlichkeit für die Hochschulleitung nicht vorgesehen ist, da alle Mitglieder der Hochschulleitung noch eine Institutsleitung innehaben. Damit ist zwar eine Deputatsreduzierung denkbar, aber eine hauptamtliche Ausführung der Leitungsfunktion ist damit eher unwahrscheinlich.

Die Verhandlung der internen *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* liegt bei der/dem Hochschulleitenden und auch den Fakultäten wird ein Globalbudget zugewiesen. Als ein weiteres Instrument nutzt Universität B Evaluationen, die sich nicht nur auf Studium und Lehre beziehen, sondern die ganze Universität umfassen. Zusätzlich bietet das *Didaktikzentrum* Feedback und Möglichkeiten für Lehrende an, um gezielt Lehrveranstaltungen zu evaluieren. Die Evaluationsergebnisse werden zur Gestaltung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Ministerium genutzt. Insgesamt zeigt sich für die hierarchisch-administrative Steuerung, dass diese sich zwar dem *Managementmodell* zuwendet, aber noch von Kollegialstrukturen durchzogen ist. Für den Governance-Mechanismus

Wettbewerb ist festzuhalten, dass die Universität den Wettbewerb nicht nur wahrgenommen hat, sondern ihn auch nutzt. So werden universitätsintern Ziel- und Leistungsvereinbarungen eingesetzt und über die Vergabe von Globalbudgets entsteht Konkurrenz zwischen den Fakultäten und es wird versucht, Themen strategisch zu platzieren, um Mittel zur Umsetzung zu erhalten.

Auch fließen die Ergebnisse der Lehrevaluation in die Verhandlungen für Leistungsbezüge ein – in Universität B ist Lehre ein Aktivposten für die Verhandlungen. Weiterhin wird ein interner Preis für gute Lehre vergeben. Dieser geht interessanterweise nicht an Professorinnen und Professoren, sondern an Tutorinnen und Tutoren. Zur Generierung von neuen Studierenden werden Schülerinnen- und Schülerwettbewerbe ausgerichtet, welche die Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig an die Universität binden sollen. Hinsichtlich dieser Zielgruppe ist auch festzustellen, dass Universität B keine *Studiengebühren* erhebt und sich der (internationalen) *Rankings* bewusst ist, Wert auf eine gute Positionierung legt und diese für die Außendarstellung nutzt. Im Good Practice-Ranking des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* belegt Universität B den vierten von 178 Plätzen. Ein Blick auf die Entwicklung der studierendenorientierten Hochschule zeigt, dass die Universität vielfältige Anstrengungen unternimmt, um die Bedingungen für den Bereich Studium und Lehre zu verbessern. Als Basiskonzept hat sich Universität B in der Lehre für das *Forschende Lernen* entschieden. Dies passt zu der Entscheidung von Universität B, die Forschung als das wichtigste strategische Feld zu sehen. Dennoch hat Universität B auch strategische Veränderungen in den Bereichen physische Lehr- und Lernräume sowie den digitalen Strukturen vorgenommen, denn *Innovation* spielt eine sehr große Rolle. Diese Strategie wird passiv kommuniziert – sie wird den Angehörigen der Universität B zwar zur Verfügung gestellt, aber es wird nicht sichergestellt, dass sie auch rezipiert wird. Der Universitätsleitung ist bewusst, dass die Kommunikation insgesamt und nicht nur zu bestimmten Themen verbessert werden kann. Umgesetzt wird diese in Gremien, einer Stabsstelle und in Projekt-AGs. Somit ist hier eine Verfestigung der Anstrengungen durch die im Organigramm verankerte Stabsstelle zu sehen.

Weiterhin agiert Universität B dahingehend strategisch, dass Räume nicht angemietet werden, obwohl immenser Platzbedarf besteht, um seitens des Ministeriums das Bewusstsein hierfür zu schärfen und eine höhere Mittelvergabe zu erzielen. Insgesamt werden von Universität B die Stimmen der Studierenden gehört und ernst genommen; diese Statusgruppe ist in Gremien und durch Umfragen in die Verbesserung der Lehre eingebunden. Weiterhin versucht Universität B, die Eigeninitiative der Studierenden zu fördern, und wenn Studierende mit einer (Projekt-)Idee zur Hochschulleitung kommen, wird dies unterstützt. Bezüglich der Hochschuldidaktik wird die Weiterbildung der Lehrenden geför-

dert und von neuen Lehrenden eingefordert. Angestrebt wird eine Einbettung der Kompetenzorientierung in das Curriculum in Form von Veranstaltungen, die mit den Methoden des projektbasierten oder problemorientierten Lernens arbeiten. Parallel werden nicht nur interdisziplinäre Projekte angeboten, sondern auch Kooperationen mit Vereinen etc. durchgeführt, da unter Kompetenzorientierung nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Entwicklung verstanden wird. Mit Audience-Response-Apps wird versucht, gerade in Massenveranstaltungen die Beteiligung der Studierenden zu erhöhen und die Studierenden zu aktivieren. Zur Motivation der Lehrenden wird auf Landeslehrpreise verwiesen – Universität B vergibt einen Lehrpreis für Tutorinnen und Tutoren – und als Anreiz wurde ein Budget geschaffen, um das sich Lehrende mit Projektideen bewerben können.

Als ein wichtiges Element wird das Angebot von Repetitorien gesehen, die in den Semestern, in denen die Lehrveranstaltung und damit die Prüfung nicht stattfinden, angeboten wird. Dadurch soll die Anzahl derer, die das Studium erfolgreich abschließen, erhöht werden. Ebenso wichtig ist die Umstrukturierung von Lehrveranstaltungen, für die ein Lehrender seitens des *Didaktikzentrums* ein Team zur Seite gestellt bekommt, das die Veranstaltung nach seinen Bedarfen, zum Beispiel im Hinblick auf die Digitalisierung, umbaut. Die Hochschulleitung sieht, dass es sich bei der Thematik auch um einen *Kulturwandel* handelt; dieser wird mit Professorinnen- und Professorentreffen und der Vernetzung dieser Statusgruppe unterstützt. Zur Finanzierung dieses Wandels stehen Universität B Drittmittel, Mittel aus länderspezifischen Sonderprogrammen und hauseigene Mittel zur Verfügung, doch da diese zeitlich begrenzt zur Verfügung stehen, hinterfragt Universität B, wie die Verstetigung dieser Entwicklung aussehen könnte.

Ordnet man die Ergebnisse hinsichtlich der *Studierendenorientierung* in die einzelnen Governance-Mechanismen ein, so zeigt sich für die staatliche Regulierung, dass die hohe Autonomie die Studierendenorientierung einfacher ermöglicht und Universität B davon profitiert, dass zwar Empfehlungen (Angebot von Praktika) ausgesprochen werden, sich die Regularien aber auf die Rechtssicherheit und die Studienberatung für Langzeitstudierende (Überschreiten der Regelstudienzeit) beschränken. Als ein weiterer Vorteil ist zu sehen, dass die Strukturbildung der Universität B überlassen bleibt. Dies schafft weitere Flexibilität hinsichtlich der akademischen Selbstorganisation und der hierarchisch-administrativen Steuerung. Negativ anzumerken ist hier, dass auch dieses LHG eine Mehrheit der Professorinnen und Professoren in den zentralen Gremien vorschreibt. Dies mag sicherlich darin begründet sein, dass man, vor dem Erfahrungshintergrund der Studentenbewegung in den 1960er-Jahren, den Studierenden nicht zu viele Kompetenzen und damit auch Macht zugestehen kann und

will. Hinsichtlich der zielbezogenen Außensteuerung durch externe Stakeholder sind die vielfältige Besetzung und das beratende Gremium der Hochschulleitung positiv hervorzuheben. Dadurch ist es zumindest theoretisch möglich, dass die Bedürfnisse der Studierenden thematisiert werden und dadurch die Studierendenorientierung begünstigt wird. Die in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen vereinbarten Themen wie, Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, und auch die Baumaßnahmen sind aus der Perspektive der Studierendenorientierung zu begrüßen, da beides der Studierendenorientierung zugutekommen kann.

Jedoch bleibt hier unklar, ob die angestrebten Baumaßnahmen zu studierendenorientierten Räumen führen und ob sich der Wettbewerb so auswirkt, dass die Studierenden davon profitieren. Hier fehlen weiterführende Informationen, sodass hier ein Desiderat verbleibt. Als positiv ist auch hier die echte Globalhaushaltung (Ziegele 2005, 50) zu sehen. Diese bietet mehr Flexibilität und kann daher einfacher die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Studierendenorientierung leisten. Hinsichtlich der akademischen Selbstorganisation zeigt auch Universität B, dass die für die Studierendenorientierung relevanten Kompetenzen im Senat beziehungsweise in seinen Ausschüssen verankert sind.

Ein nicht zu unterschätzender Fakt der Universität B ist zudem, dass Fakultätsrat und Senat zusammengelegt sind. Damit wird die im *Managementmodell* vorgesehene Stärkung der Dekanate unterlaufen und die Kompetenzen fallen nun den Studiendekanatsausschüssen und damit dem Senat zu. Verbunden mit der Kompetenz, das Qualitätssicherungssystem zu beschließen, ist der Senat damit das Gremium, in dem die Studierendenorientierung platziert werden muss und vorangetrieben wird. Gelingt dies, wie es im Fall der Universität B der Fall ist, ist diese Form der Selbststeuerung und des Organisationsaufbaus zu begrüßen. Es wird deutlich, dass dieser Aufbau, zwar eher dem *Selbstverwaltungsmodell* zuzuordnen ist, trotzdem gute Ergebnisse hinsichtlich der Studierendenorientierung hervorbringen kann und damit der Schluss, dass eine stärkere Ausprägung des *Managementmodells* zu mehr oder besserer Studierendenorientierung führt, nicht gültig ist. Hinzu kommt die aktive Teilnahme am Wettbewerb der Universität B. Diese Universität nimmt an dem (internationalen) Wettbewerb teil und die internen wettbewerblichen Maßnahmen sind zu begrüßen. So wird von dem Ministerium angeregt, neue, innovative Prüfungsverfahren zu entwickeln, und in die Leistungsbezügeverhandlungen fließen die Ergebnisse der Lehre (Evaluationen, über die Lehrverpflichtung hinausgehendes Engagement in der Lehre ...) ein. Dies ist positiv für die Entwicklung der Studierendenorientierung zu sehen, da es den *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995) fördert und damit die Chancen erhöht werden, dass sich Professorinnen und Professoren über die Lehrverpflichtung hinaus engagieren. Hinsichtlich der

Studierendenorientierung ist Universität B sehr aktiv und hat in allen Dimensionen vielfältige Umsetzungen erreicht. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Universität B in einigen Bereichen schon stark im Managementmodell angekommen ist, während in anderen Bereichen das Selbstverwaltungsmodell, insbesondere hinsichtlich des Kollegialitätsprinzips, festzustellen ist. Im Bereich der Studierendenorientierung hat Universität B schon viele Anforderungen erfüllt, andere werden vermutlich als Dauerbrenner auf der Tagesordnung verbleiben. Dennoch ermöglichen die staatliche Rahmung, der Universitätsaufbau und die Prozesse eine sehr gute Studierendenorientierung.

5.3 Fall C

Dem LHG C zufolge ist Universität C eine vom Land getragene, rechtsfähige Körperschaft des öffentlichen Rechts. Sie hat das Recht zur Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze, wobei die Rechts- und Fachaufsicht beim Ministerium verbleibt. Das Recht zur Selbstverwaltung sichert „einen Grundbestand an organisationaler Autonomie [...] [und] Universität C zeichnet sich durch eine mitgliedschaftliche Struktur aus“ (Pautsch/Dillenburger 2016, 18). Auch in dieser Universität bilden somit die Professorinnen und Professoren, die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitenden, die Studierenden und die Mitarbeitenden in Technik und Verwaltung jeweils eine Gruppe. Mit über 40.000 Studierenden und mehr als 500 Professorinnen und Professoren zählt sie zu den großen Universitäten in Deutschland.

5.3.1 Staatliche Regulierung

Auch hier steuert das Ministerium mittels der *Hochschulgesetzgebung*. Aufgaben werden unter der Rechtsaufsicht des Ministeriums wahrgenommen, die gemeinschaftliche Aufgabe des Struktur- und Entwicklungsplans bedarf der Genehmigung des Ministeriums (LHG C). So ist festgelegt, dass das Ministerium fachliche Aufgaben übertragen kann und die Vorlesungszeiten, wenngleich im Benehmen mit der Universität, vom Ministerium bestimmt werden. Universität C kann eigenständig Prüfungsordnungen erlassen und ändern; diese sind „auf ihre Rechtmäßigkeit einschließlich ihrer Vereinbarkeit mit dem Hochschulentwicklungsplan zu überprüfen“ (LHG C). Da die *Akkreditierung* gesetzlich vorgeschrieben ist (LHG C), obliegen der Universität C die Einrichtung, Änderung und Schließung von Studiengängen und das Ministerium rahmt die Ziele des Studiums nur sehr allgemein.

Das LHG sieht vertragliche Rahmungen für strategische Ziele vor, in denen strategische Entwicklungsziele, konkrete Leistungsziele, finanziell dotierte Leistungen inklusive Umsetzungsstand und die Folgen bei Nichterreichung festgelegt werden (LHG C). Festgelegt werden die Regelstudienzeiten durch das Ministerium, das ebenfalls die Evaluierung und Akkreditierung vorschreibt, wobei die Details hinsichtlich des Studienerfolges Universität C obliegen. Es wird lediglich festgelegt, dass „das Ministerium [...] hochschulübergreifende, vergleichende Begutachtungen der Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen sowie Struktur- und Forschungsevaluationen veranlassen [kann]“ (LHG C).

Hinsichtlich der Haushaltung verfügt Universität C über einen „echten Globalhaushalt. Es gibt nur noch Titel für laufende Zwecke und Investitionen, der klassische Titelhaushalt wird durch neue Rechenschaftsinstrumente ergänzt“ (Ziegele 2005, 50) und umfasst eine Kosten- und Leistungsrechnung, eine Kennzahlsteuerung und ein Berichtswesen. Im LHG C ist dazu notiert, dass

das Ministerium [...] ein Reformmodell der staatlichen Finanzierung der Hochschulen im Sinne einer strategischen Budgetierung [entwickelt]. Es kann zur eigenverantwortlichen Steuerung der Hochschulen mit dem Ziel der Stärkung ihrer Leistungsfähigkeit für die Hochschulen durch Rechtsverordnung anordnen, das Reformmodell im Sinne des Satzes 1 zu erproben (LHG C).

Dies wurde offensichtlich an der Universität C bereits vollzogen. Weitere Steuerungsinstrumente sind die Genehmigung des *Struktur- und Entwicklungsplans* sowie das Agieren mit *Ziel- und Leistungsvereinbarungen*, auf die im folgenden Abschnitt, nach der Zusammenfassung, konkreter eingegangen werden soll.

Es ist deutlich geworden, dass sich das Ministerium weitgehend aus der Steuerung der Hochschulen zurückgezogen hat. Das Ministerium beschränkt sich auf die Kompetenzen, die rechtlich relevant sind, und stellt sicher, dass eine Passung zur Strategie des Bundeslandes gegeben ist. Dem entsprechend zeigt sich die Gestaltung der Haushaltung. Es gibt einen echten Globalhaushalt für Universität C und die inputbezogene Steuerung äußert sich in leistungs- und belastungsorientierten Kriterien. Das Rechnungswesen beruht auf einer *Kosten- und Leistungsrechnung* (Ziegele 2005, 50). Daraus lässt sich schließen, dass hier der Wandel zum *Managementmodell* vollzogen ist und Universität C eigenständig agieren kann.

Hinsichtlich der *Studierendenorientierung* ist dies als förderlich zu sehen, da auch hier Flexibilität für die Hochschule geschaffen wurde. Dennoch unterliegt auch Universität C zielbezogener Außensteuerung, die nun betrachtet wird.

5.3.2 Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder

Auch für Universität C ist ein Hochschulrat gesetzlich vorgeschrieben und auch sie erfährt – trotz Globalbudget – finanzielle Steuerung (LHG C). Wie sich das konkret für Fall C ausgestaltet, zeigen die folgenden Ausführungen. Zunächst wird der Blick auf die Hochschulräte gerichtet, daran schließt sich die Betrachtung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen und der formelgebundenen Mittelvergabe an.

Hochschulrat

Die *Sachkompetenzen* des *Hochschulrats* umfassen die Zustimmung zu den Wirtschaftsplänen der Universität. Er nimmt Stellung zu den Struktur- und Entwicklungsplänen und berät in Angelegenheiten der Forschung, Kunst, Lehre und des Studiums, die die gesamte Hochschule oder zentrale Einrichtungen betreffen oder von grundsätzlicher Bedeutung sind. Er entlastet die Hochschulleitung und behandelt hinsichtlich der Wirtschaftlichkeit etwaige Mankos bzw. Überschüsse. In puncto *Personalkompetenzen* wirkt der Hochschulrat bei den (Ab-)Wahlen der Positionen der Kanzlerin oder des Kanzlers und der/des Hochschulleitenden mit, indem der Hochschulrat die Hälfte der Findungskommission bildet (LHG C).

In der Grundordnung von Universität C ist festgelegt, dass *Senat* und Hochschulleitung zur Beratung und zur Unterstützung in Fragen der regionalen Vernetzung in beiderseitigem Einvernehmen ein beratendes Gremium einsetzen können. Die Recherche zeigte, dass ein derartiges Gremium von der Universität C nicht unterhalten wird (Grundordnung Universität C).

Zusammensetzung des Hochschulrats

Der Hochschulrat setzt sich aus zehn Mitgliedern zusammen, von denen fünf hochschulextern sein müssen. Als Besonderheit ist für Universität C festzuhalten, dass eine gleichzeitige Mitgliedschaft in Senat und Hochschulrat möglich ist. Zur Bildung des Hochschulrates wird ein Auswahlgremium gebildet, welches aus zwei Mitgliedern des Senats, die nicht der Hochschulleitung angehören, zwei bisherigen Mitgliedern des Hochschulrats und einem Mitglied des Ministeriums, welches über zwei Stimmen verfügt, besteht. Dieses Gremium erarbeitet eine Liste und beschließt diese mit Zweidrittelmehrheit. Diese Liste wird anschließend mit einfacher Stimmenmehrheit durch den Senat bestätigt und das Ministerium behält sich die Zustimmung vor (LHG C). Auch wenn die Wahl des Hochschulrates in ein Gremium verlagert wird, wird diese Liste im Konfrontationsverfahren zwischen Ministerium und Senat gebildet. Daraus resultiert, dass

diese auch unterschiedlichen Legitimationsquellen angehören und sich damit Konfliktpotenziale aufbauen. Zum einen sind Konflikte innerhalb des Hochschulrats denkbar, zum anderen aber auch Konflikte zwischen den durch den Senat legitimierten Mitgliedern des Hochschulrats und dem Senat.

Im untersuchungsrelevanten Zeitraum setzte sich der Hochschulrat aus drei Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft, zwei Mitgliedern aus Forschungsinstituten und fünf Hochschullehrenden, davon vier universitätsinterne, zusammen. Dadurch, dass die Hälfte der Besetzung Lehrende sind und noch zwei Mitglieder aus Forschungsinstituten kommen, kann davon ausgegangen werden, dass hier eine wissenschaftsnahe Besetzung gewollt wurde. Damit wird auch hier das universitätsinterne System mit einem Außeneinfluss unterstützt, aber es fehlen Vertreterinnen und Vertreter aus Kultur, Politik und Gesellschaft. Auch hier wird das anvisierte Ziel der Politik, echten Außeneinfluss aus dem Gesellschaftssystem in die Universität hineinzutragen, unterlaufen.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Hinsichtlich der *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* zwischen Ministerium und Universität C ist zu berücksichtigen, dass für den Untersuchungszeitraum kein gültiges Dokument vorliegt und auf das jüngste dazu vorliegende Dokument mit der Gültigkeit bis zum 31.12.2016 zurückgegriffen wurde. Weiterhin wurde eine weitere Vereinbarung zwischen dem Ministerium und Universität C mit der Gültigkeit von 2016 bis 2020 untersucht (*Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität C*). Der *Struktur- und Entwicklungsplan* für das Bundesland sieht als Ziel die individuelle Profilbildung der Hochschulen. Im Bereich der Lehre wird die Ergänzung der fachlichen Orientierung durch interdisziplinäre Perspektiven, die durch innovative *Lehr- und Lernformate* und durch *Digitalisierung* ergänzt und unterstützt werden, als Ziel angestrebt. Neben weiteren Zielen, wie zum Beispiel Durchlässigkeit, Wertschätzung der Vielfalt, Gleichstellung und Nachwuchsförderung, wird auch der Erhalt der Hochschulautonomie als *Leitbild* genannt. Als eines der strategischen Entwicklungsziele sieht das Land, die Vielfalt und Breite des Angebotes zu erhalten und weiter auszubauen. Hinsichtlich der Lehre gilt es den Absolventinnen und Absolventen eine gute Qualifikation für den Arbeitsmarkt zu vermitteln und gleichzeitig der hohen Studienplatznachfrage zu begegnen (*Struktur- und Entwicklungsplan Universität C*).

Für das *Qualitätsmanagement* wird seitens des Landes eine flächendeckende *Akkreditierung* der Studiengänge angestrebt und das Qualitätsmanagement soll sich auf Studierendenbefragungen und Lehrevaluationen stützen, um „gemeinsam ein noch besseres Verständnis des Umfangs und der Ursachen von Schwund zu gewinnen“ (*Struktur- und Entwicklungsplan Universität C*). Ein

weiteres Ziel ist es, den Studienerfolg zu steigern. Hierzu „werden auch Benchmarks herangezogen, die das Ministerium und die Hochschulen gemeinsam entwickeln“ (Struktur- und Entwicklungsplan Universität C). Das Ministerium sieht vor allem die Fachbereiche und die Lehrenden in der Verantwortung, die Studienqualität zu verbessern. Auf organisatorischer Seite der Hochschulen stehen dabei die Entwicklung von Teilzeitstudien, die beste Nutzung der individualisierten Regelstudienzeit und die Verbindung von Studium und Beruf im Vordergrund.

Grundsätzlich soll auch die Studieneingangsphase optimiert werden. Für den Fall C konkretisiert sich dies in der Weiterentwicklung des Profils, in Maßnahmen zur Erleichterung des Studienbeginns und in einer Qualitätsstrategie für den Bereich Lehre und Studium. Weitere Ziele sind es, die Anzahl der Studierenden und Alumni zu erhöhen und die Abbrechendenquoten zu reduzieren. In einer weiteren Vereinbarung ist festgelegt, dass Universität C für jede Absolventin und für jeden Absolventen „eines grundständigen Erststudiums eine Erfolgsprämie [> 3.000 Euro]“ (Sondervereinbarung Universität C) erhält und dass für den Untersuchungszeitraum 1.031 zusätzliche Studienanfängerinnen und -anfänger geplant werden. Dafür werden über 14.000.000 Euro seitens des Ministeriums bereitgestellt. Für das Haushaltsjahr 2018 legt das Ministerium folgende Entwicklung fest:

[Die] Übertragung der Prüfungsverantwortung [...] [wird] in die Hochschulhaushalte verlagert. Die Zweckbindung bleibt erhalten. Die Landesregierung behält sich Anpassungen (Reduzierungen oder Erhöhungen) in der Verteilung der Mittel auf die Hochschulen vor. (Sondervereinbarung Universität C)

Damit wird Universität C weitere Autonomie ermöglicht, wenn die Zweckbindung auch erhalten bleibt. Als zweites finanzielles Steuerungsinstrument nutzt das Land die *formelgebundene Mittelvergabe*.

Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschule

Universität C bezieht die Grundausrüstung aus dem Landeshaushalt und aus den Hochschulverträgen. Leider war nicht zu eruieren, welche Bemessungsfaktoren für die Grundausrüstung zugrunde gelegt werden, sodass hierzu keine Aussagen getroffen werden können. Lediglich aus den formulierten Konsequenzen in den Vereinbarungen geht hervor, dass das Angebot von Studienplätzen eine der zugrundeliegenden Kennzahlen ist, denn

wird die mit der Hochschule vereinbarte Basiszahl nicht erreicht, kommt eine Malus-Regelung zur Anwendung. Pro nicht mehr angebotenen Studienanfängerplatz unterhalb der

Basiszahl werden der Hochschule aus den Zuschüssen für den laufenden Betrieb [...] 20.000 € abgezogen (Sondereinbarung Universität C).

Zur Nachverfolgung der Zielerreichung erwartet das Ministerium einen Sachbericht und verpflichtet Universität C zur kontinuierlichen Verbesserung der Datenqualität des Berichtes, zur kontinuierlichen Lieferung von Vergleichsdaten und zur Teilnahme an einer Absolventenstudie (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität C).

Aus der Perspektive der *Studierendenorientierung* ist relevant, dass der Senat und die Hochschulleitung aufgrund der Kompetenzverteilung in der zentralen Ebene von Bedeutung sind. Als positiv ist auch die Systemakkreditierung zu sehen, da damit viele *Qualitätssicherungsprozesse* für die Lehre definiert sind und eine umfassende *Evaluation* gegeben ist. Dennoch ist es auch hier von Bedeutung, das Thema Studierendenorientierung bei den Entscheiderinnen und Entscheidern sowie Gestalterinnen und Gestaltern zu platzieren, sodass auch für Universität C festzuhalten ist, dass es stark auf die Personen ankommt, die im Senat und in der Hochschulleitung aktiv sind.

Insgesamt ist festzuhalten, dass auch Universität C das eigentliche Ziel, durch die Hochschulräte mehr und vielfältigeren Außeneinfluss in die Universität hineinzubringen, durch die wissenschaftsnahen Besetzung unterläuft. Zudem hat dieser Hochschulrat vor allem die Wirtschaftlichkeit der Universität C im Blick. Er kann die Studierendenorientierung lediglich über die Zustimmung zu den Wirtschaftsplänen, die Verwendung von möglichen Jahresüberschüssen und über die Empfehlungen/Stellungnahmen zu grundsätzlichen Angelegenheiten beeinflussen. Damit ist auch hier wieder von Bedeutung, ob in dieser wissenschaftsnahen Besetzung die Lehre oder die Forschung die oberste Priorität erhält. Die Anordnung der Themen im *Struktur- und Entwicklungsplan* lässt vermuten, dass auch in Universität C Forschung die oberste Priorität genießt. Der *zielbezogenen Außensteuerung* steht die *akademische Selbstorganisation* gegenüber, deren Betrachtung sich im folgenden Abschnitt anschließt.

5.3.3 Akademische Selbstorganisation

Die Komplexität und die Interdependenzen der Universität C zeigt Abbildung 5, wobei sich auch in der Darstellung auf die für diese Untersuchung relevanten Aspekte beschränkt wurde. Auffällig ist, dass nicht gezeigt werden kann, wie die Abläufe zwischen zentraler und dezentraler Ebene gestaltet sind. Hier steht zu vermuten, dass dies (abgesehen von der Weisungsbefugnis der/des Hochschulleitenden gegenüber den Dekaninnen und Dekanen) über die Kommissionen

Fall C

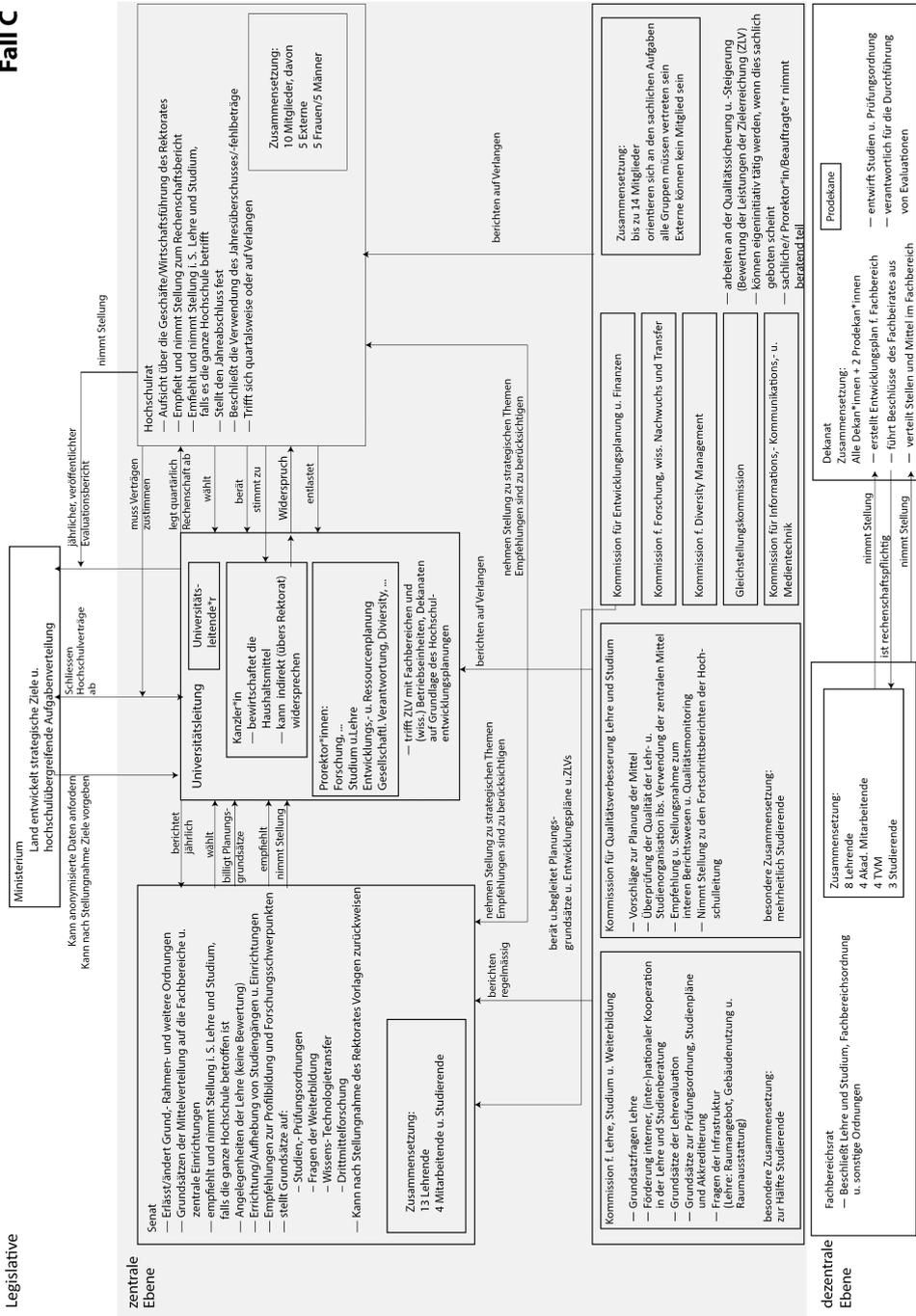


Abb. 5: Interdependenzen im Fall C (eigene Darstellung)

gesteuert wird, die den Selbstverwaltungsorganen der Universität C (Senatskommissionen) zugeordnet sind. Diese Senatskommissionen umfassen nahezu alle Themen von Gleichstellung über die Sicherstellung guter wissenschaftlicher Praxis (in der Abbildung nicht gezeigt) bis zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Diese Kommissionen können bis zu 14 Mitglieder haben, die alle Statusgruppen der Universität C abdecken müssen (Grundordnung Universität C).

Alle Kommissionen orientieren sich an den ihnen zugewiesenen Aufgaben. Eine Besonderheit bildet in der Universität C, dass die Mehrheit der Mitglieder in der Kommission für Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium von der Gruppe der Studierenden gebildet wird (Grundordnung Universität C). Die Kommissionen berichten auf Verlangen der Hochschulleitung und regelmäßig dem Senat. Die Kommission für Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium befasst sich mit der Einhaltung des in Bundesland C geltenden *Studiumsqualitätsgesetzes* (SGV Universität C). Weiterhin ist die Universität C angehalten, „die Vorschläge der Kommission zu berücksichtigen“ (SGV Universität C).

Abbildung 5 fasst die Interdependenzen und Strukturen der Universität C überblicksartig zusammen. Wie ersichtlich ist, hat Universität C Senatskommissionen gebildet, welche für unterschiedliche Aufgaben verantwortlich sind. Die Kommission für Lehre, Studium und Weiterbildung befasst sich mit den grundsätzlichen Fragen zur Lehre, mit Kooperationen und Studienberatung, Evaluation und Akkreditierung, Prüfungen und Studienplänen sowie mit Fragen der Infrastruktur und der Attraktivitätssteigerung der Universität als Lehr- und Lernstandort

Zum Zeitpunkt der Niederschrift sitzt dieser Kommission ein Studierender vor. Da in diesem Gremium die grundsätzlichen Fragen zu Studium und Lehre und Fragen der Infrastruktur behandelt werden, könnten von diesem Gremium viele Impulse kommen, um eine studierendenorientierte Universität zu gestalten. Und: Da dieses Gremium eine Senatskommission ist, kann davon ausgegangen werden, dass der Senat Treiber dieser Entwicklung ist.

Kompetenzen des Senats

Dem LHG zufolge ist der *Senat* an der Hochschulwahlversammlung beteiligt, erlässt und ändert die Grundordnung sowie weitere Ordnungen der Universität C. Weiterhin billigt er die Planungsgrundsätze, nimmt Stellung zum Entwurf des Entwicklungsplans, den Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie zum Wirtschaftsplan und zum Evaluationsbericht sowie zu den Grundsätzen der Verteilung von Mitteln und Stellen. Ebenso nimmt er Stellung und spricht Empfehlungen aus, welche von grundsätzlicher Bedeutung in Forschung, Lehre und Studi-

um oder Kunst sind oder die zentralen Einrichtungen betreffen (Vertrag Universität C). Ein bedeutender Passus im LHG besagt, dass im Fall, dass der Senat an Entscheidungen der Hochschulleitung mitwirkt, Gruppenmitglieder, welche dem Senat angehören, der Hochschulleitung ein vom Senatsbeschluss abweichendes einstimmiges Votum vorlegen können, über welches die Hochschulleitung vor ihrer Entscheidung zu beraten hat (LHG C). Festgelegt ist ebenfalls, dass, selbst wenn die Gruppen im Senat im gleichen Personenverhältnis zueinanderstehen, die Gruppe der Lehrenden über die Mehrheit verfügt und im Falle des Erlasses von Prüfungsordnungen über die Hälfte der Stimmen verfügt.

In der *Grundordnung* der Universität ist verankert, dass die Kommissionen des Senats (Kommission für Lehre, Studium und Weiterbildung und Kommission zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Qualitätsverbesserungskommission)) sich mit Grundsatzfragen der Lehre, der Förderung von Kooperationen, den Grundsätzen der Evaluation, der Steigerung der Attraktivität als Lehr- und Lernstandort, den Grundsätzen für Prüfungsordnungen, den Studienplänen und Akkreditierungsverfahren, Fragen der Infrastruktur für die Lehre, Vorschlägen zur zweckmäßigen Verwendung von Mitteln, der Überprüfung der Qualität der Lehr- und Studienorganisation sowie mit Empfehlungen und Stellungnahmen zum hochschulinternen Berichtswesen und Qualitätsmonitoring für Studium und Lehre befassen. Sie nehmen Stellung zu den Fortschrittsberichten. Jeder Fachbereich richtet eine Qualitätsverbesserungskommission ein. Diese Kommissionen können aus eigener Initiative tätig werden und berichten regelmäßig dem Senat. (Grundordnung Universität C)

Eine Besonderheit findet sich in der Findungskommission zur Wahl der Hochschulleitung. Diese Kommission besteht hälftig aus allen Mitgliedern des Senats und allen Mitgliedern des Hochschulrats. Die Stimmen stehen im gleichen Verhältnis zueinander und Senatsmitglieder verfügen nur dann auch in der Findungskommission über ein Stimmrecht, wenn sie dieses auch im Senat innehaben. Die Mitglieder der Findungskommission, die dem Hochschulrat angehören, haben nur dann ein Stimmrecht, wenn sie universitätsexterne Mitglieder sind. (Grundordnung Universität C)

Neben der stark ausgeprägten zentralen Ebene hat auch Universität C in der dezentralen Ebene Fakultätsräte, deren Betrachtung sich hier anschließt.

Kompetenzen der Fakultätsräte

Laut LHG bilden die *Fakultätsräte* das Pendant zum Senat in der dezentralen Ebene. Ihnen obliegt die Beschlussfassung über Fachbereichsordnungen und aller weiteren Ordnungen, welche die Fachbereiche betreffen. LHG C besagt, dass

in Angelegenheiten der Lehre und des Studiums, insbesondere in Angelegenheiten der Studienreform, der Evaluation von Studium und Lehre sowie hinsichtlich des Erlasses oder der Änderung von Prüfungsordnungen [...] der [Fakultätsrat] sowie die Dekanin oder der Dekan von dem Studienbeirat des Fachbereichs beraten [werden] (LHG C).

Folgt man der Grundordnung, so obliegt dem Fakultätsrat die Beschlussfassung aller Angelegenheiten, die nicht in die Zuständigkeit des Dekanats oder eine andere Zuständigkeit fallen. Er nimmt den Bericht des Dekanats entgegen und ist „in folgenden Angelegenheiten an der Entscheidung des Dekanats beteiligt“ (Grundordnung Universität C):

- in der Entwicklungsplanung der Fakultät als Teil des Struktur- und Entwicklungsplans der Universität,
- bei den Grundsätzen zur Verteilung von Mitteln und Stellen.

Die Zusammensetzung der Fakultätsräte wird den Fakultäten überlassen.

Hinsichtlich der *Studierendenorientierung* im Rahmen der *akademischen Selbstorganisation* ist auffällig, dass die Senatskommissionen (Lehre, Studium und Weiterbildung und Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium) mit mindestens 50 Prozent Studierenden besetzt sind. Auch ist es positiv zu bewerten, dass diese Kommissionen überhaupt gebildet wurden. Damit wird deutlich, dass auch mit einer starken Ausprägung des *Senats* Studierendenorientierung und -partizipation möglich sind und es immer auf die individuelle Ausgestaltung der Strukturen und Prozesse ankommt. Damit kommt es auch hier auf die individuelle Besetzung der Gremien an und darauf, ob und in welchem Ausmaß das Thema Studierendenorientierung in den Entscheidungen platziert werden kann. Zusammenfassend lässt sich zur akademischen Selbstorganisation der Universität C sagen, dass der Senat über weitreichende Kompetenzen verfügt. Weiterhin bildet der Senat Kommissionen, die mit allen strategischen Zielen der Universität C (Studiumsqualitätsgesetz, Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Diversity-Management etc.) befasst sind und ein wichtiger Impulsgeber für Universität C sind.

Die Fakultätsräte bilden das Pendant zum Senat in der dezentralen Ebene. Die Fakultätsräte sind für die Evaluation von Studium und Lehre, ihren Teil der Struktur- und Entwicklungsplanung und für die fakultätsinterne Verteilung von Stellen und Mitteln verantwortlich.

Hinsichtlich der Studierendenorientierung ist festzuhalten, dass Universität C eine hohe Partizipation in den Kommissionen zulässt und dies als sehr positiv zu sehen ist. Allerdings ist der Senat, neben der Hochschulleitung, die einzige Möglichkeit, dieses Thema strategisch zu platzieren, sodass die Interessenlage der Beteiligten maßgeblich daran beteiligt ist, wie und in welchem Ausmaß Stu-

dierenorientierung in der Universität C zum Tragen kommt. Nachdem die akademische Selbstorganisation mit ihren Interdependenzen vorgestellt worden ist, schließt sich nun die Betrachtung des Governance-Mechanismus hierarchisch-administrative Selbststeuerung an.

5.3.4 Hierarchisch-administrative Selbststeuerung

Die *hierarchisch-administrative Selbststeuerung* betrachtet die Entscheidungskompetenzen in der zentralen Ebene. Die Ausgestaltung dieses Mechanismus' für die Universität C zeigt die formal stark ausgeprägte Hinwendung zum *Managementmodell*. Auch hier werden zunächst die Kompetenzen des/der Hochschulleitenden vorgestellt.

Kompetenzen des/der Hochschulleitenden

Das LHG lässt den Hochschulen die Möglichkeit, sich zwischen einer präsidentialen und einer rektoralen Hochschulleitung zu entscheiden. Universität C hat sich im Gegensatz zu den beiden anderen betrachteten Fällen für ein Rektorat entschieden und dieses in der Grundordnung verankert. Das Universität C betreffende *Hochschulgesetz* sieht für die oder den Hochschulleitenden die *Richtlinienkompetenz* vor und „dass Beschlüsse der Hochschulleitung nicht gegen die Stimme der/des Hochschulleitenden gefasst werden können“ (LHG C). Weitere Vorgaben im LHG C sind: Er/Sie ist für die Durchführung der Evaluation und für die Umsetzung des Struktur- und Entwicklungsplans zuständig; im Benehmen mit dem Senat schließt er/sie Hochschulverträge ab und führt die Beschlüsse des Senats und des Hochschulrats aus; er/sie erstattet dem Senat jährlich Bericht und veröffentlicht den Rechenschaftsbericht (LHG C).

Betrachtet man die von Hüther (2010, 210) untersuchten Faktoren der hierarchischen Leitungsstrukturen, so zeigt sich für Universität C das in Tabelle 14 dargelegte Bild.

Tab. 14: Hierarchische Leitungsstrukturen des/der Hochschulleitenden der Universität C (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 210)

<i>Item</i>	<i>Ausprägung</i>
Richtlinienkompetenz des/der Hochschulleitenden	Ja
Vetoposition des/der Hochschulleitenden	–

Item	Ausprägung
Doppeltes Stimmgewicht des/der Hochschulleitenden bei Stimmgleichheit innerhalb der Hochschulleitung	–
Verteilung von Ressorts	Hochschulleitende/-r im Benehmen mit den Vizeleitenden
Besetzung der Vizeleitenden	Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden
Absetzung der Vizeleitende	Hochschulleitende/-r unbeteiligt
Besetzung Kanzler/-in	Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden
Absetzung Kanzler/-in	Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden

Es zeigt sich, dass die hierarchische Leitung durch den/die Hochschulleitenden formal möglich ist. Sie wird durch die Richtlinienkompetenz und durch die Verteilung von Ressorts gestärkt. Die Möglichkeit, Vizeleitende und Kanzlerin oder Kanzler vorzuschlagen, unterstützt die *Hierarchie* zusätzlich. Hier ist eine Hinwendung zum Managementmodell erkennbar. Es wird deutlich, dass im Bundesland C und in der Universität C die Hinwendung zum *Managementmodell* vollzogen wird. In der Praxis werden Strategien zur Weiterentwicklung der Lehre „auch von der [Hochschulleitung] beschlossen, [finden] aber auch unter starker Einbindung des Senats [...] [statt]. Das ist ein wichtiges Gremium und auch der Hochschulrat wird natürlich informiert“ (Interview C).

Die von Hüther (2010) untersuchte Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung zeigt für Universität C Tabelle 15.

Tab. 15: Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung im Bundesland C (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 405)

Item	Einschätzung der Wahrscheinlichkeit
Grundlegende Handlungsorientierung (aufgrund von Wahlverfahren)	Managementorientierung möglich
Drohpotenziale des Senats (aufgrund von Abwahlverfahren)	Nicht vorhanden
Entscheidung des/der Leitenden gegen die Mehrheit der Professor/-innen	Möglich

Der/Die Hochschulleitende kann aus dieser Perspektive autonom entscheiden – und damit ist seine/ihre Position als gestärkt einzuordnen. Damit erhöht sich die Möglichkeit der Managementorientierung und die Hochschulleitung ist „vor kollegialem Zugriff geschützt“ (Hüther 2010, 405).

Es zeigt sich, dass hier auf die *Kollegiallösung* gesetzt wird, die insofern hierarchisch geprägt ist, als der/die Hochschulleitung zum Beispiel ein Vorschlagsrecht bei der Besetzung der Vizeleitenden genießt und die Vizeleitenden absetzen kann. Kollegiale Ausprägungen erfährt die Lösung der Universität C dadurch, dass die Verteilung der Ressorts im Benehmen mit den Vizeleitenden abgestimmt wird oder dass der/die Hochschulleitende kein Vetorecht innehat. Dennoch überwiegen hier die hierarchischen Ausprägungen, sodass auch die Hinwendung zum Managementmodell zu konstatieren ist, in dem die hierarchische Leitung durch die Hochschulleitende beziehungsweise den Hochschulleitenden gestärkt wird. Die Konflikte mit der Kanzlerin beziehungsweise dem Kanzler sind hier durch das Vorschlagsrecht des/der Hochschulleitenden als gering zu erachten – er/sie kann eine Person seines/ihres Vertrauens vorschlagen, die dann vom Hochschulrat gewählt wird.

Aber man braucht natürlich auch [eine Hochschulleitung], [die] sich den Themen widmet. Das ist natürlich auch immer total wichtig, wenn man [eine Hochschulleitung] hat oder [eine/n Hochschulleitende/n], dem diese Themen nicht wichtig sind. Dann hat man ein Problem, glaube ich. (Interview C)

Damit wird zum einen verdeutlicht, dass Universität C die Hinwendung zur studierendenorientierten Universität als strategisches Thema erkannt hat und dass die Hochschulleitung beziehungsweise der/die Hochschulleitende dieser Thematik Aufmerksamkeit und Bedeutung zumisst und diese Hinwendung zur studierendenorientierten Universität aktiv betreibt. Hieran schließt sich eine kurze Betrachtung der Kompetenzen der dezentralen Ebene an, um darzulegen, ob diese Hinwendung zum Managementmodell in der gesamten Universität durchdekliniert wird.

Kompetenzen der Dekanate

Das LHG sowie die Grundordnung sehen vor, dass die Dekaninnen beziehungsweise die Dekane den Fachbereich leiten. Sie erstellen im Benehmen mit dem Fakultätsrat den Entwicklungsplan des Fachbereiches als Teil des Struktur- und Entwicklungsplans der Hochschule, sind verantwortlich für die Durchführung der Evaluation und sorgen für den ordnungsgemäßen Ablauf des Lehrbetriebes. Die Dekanin beziehungsweise der Dekan verteilt die Mittel und Stellen aufgrund der im Benehmen mit dem Fakultätsrat festgelegten Grundsätze. Er/Sie führt die Beschlüsse des Fakultätsrates aus, ist diesem rechenschaftspflichtig und bereitet die Sitzungen vor. Weiterhin erstellt er/sie die Entwürfe der Prüfungsordnungen. Es wird deutlich, dass die Kompetenzen der Dekaninnen und Dekane durch den Fakultätsrat kontrolliert werden. Ihnen obliegt zwar die konkrete Verteilung

von Mitteln und Stellen, doch diese Verteilung beruht auf den Grundsätzen, die im Benehmen mit dem Fakultätsrat festgesetzt wurden. (LHG C)

Nachdem nun die Verteilung der Kompetenzen der Leitungsstrukturen der Universität C dargelegt worden ist, lohnt auch hier ein Blick auf die Kompetenzverteilung in den Gremien in der zentralen Ebene.

Kompetenzverteilung

Eine Gegenüberstellung der Kompetenzen in der zentralen Ebene für Universität C zeigt Tabelle 16.

Tab. 16: Kompetenzverteilung in der zentrale Ebene im Fall C (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 208–249)

<i>Item/Akteur</i>	<i>Hochschulrat</i>	<i>Leitung</i>	<i>Senat</i>
Ziel- und Leistungsvereinbarungen	Zustimmung	Abschluss	Stellungnahme
Struktur- und Entwicklungsplan	Stellungnahme	Entwurf und Ausführung	Stellungnahme
Budget und Grundsätze zur Mittelverteilung	Zustimmung	Grundsätze der Stellen- und Mittelverteilung	Stellungnahme
Einrichtung, Schließung und Änderung von Studiengängen	Stellungnahme	Über die Entwicklungsplanung	Stellungnahme
Grundordnung	–	–	Beschluss
Qualitätssicherungssystem	–	Beteiligt über die Ziel- und Leistungsvereinbarungen	Beschluss

Der Hochschulrat ist zumeist mit Themen, die finanzielle Relevanz haben, befasst. Und der Senat hat Kompetenzen in den universitätsinternen Themen, an denen der Hochschulrat überhaupt nicht beteiligt ist. Somit ist das Konfrontationspotenzial als sehr gering einzuordnen und dadurch, dass der Senat zu vielen Punkten nur Stellung nimmt, kann hier auch von einer Schwächung des *Selbstverwaltungsmodells* zugunsten der Hochschulleitung gesprochen werden.

Ein weiterer Faktor, der hinsichtlich der hierarchisch-akademischen Selbstorganisation von Bedeutung ist, ist die Professionalisierung der Administration. Die Verbreitung von Managementkompetenzen in der Universitätsverwaltung ist ein wichtiger Baustein, um den Wandel zum *Managementmodell* voranzutreiben. Der Stand der Universität C wird im folgenden Punkt dargelegt.

Professionalisierung

In dem für Universität C gültigen LHG finden sich keinerlei Festsetzungen zur Weiter- oder Fortbildung des administrativ tätigen Personals. Auch die Grundordnung sieht hierfür keinerlei Prozesse oder Strukturen vor. Eine Recherche auf der Webpräsenz der Universität zeigt, dass Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter zumeist über eine nichtwissenschaftliche Ausbildung verfügen. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob Weiterbildungen, abgesehen von notwendigen Schulungen in den digitalen Tools, stattfinden. Damit richtet sich der Blick auf die Professionalisierung der Hochschulleitung.

Professionalisierung der Hochschulleitung

Tabelle 17 stellt die Merkmalsausprägungen für Universität C hinsichtlich der Professionalisierung vor. Es zeigt sich, dass Hauptamtlichkeit der Leitungsorgane gesetzlich nicht behandelt wird, sondern innerhalb der Universität C geregelt wird (LHG C).

Tab. 17: Professionalisierung der Leitungsorgane der Universität C (eigene Darstellung)

<i>Item</i>	<i>Hochschulleitende/-r</i>	<i>Vize-Leitende</i>
Hauptamtlichkeit der Hochschulleitung	Ja (nicht hauptamtlich möglich)	Ja (nicht hauptamtlich möglich)
Dauer der Amtszeit	6 Jahre	6 Jahre
Verlängerung der Amtszeit möglich	Jeweils um 4 Jahre	Jeweils um 4 Jahre; für Studierende kürzer
Aufteilung von Ressorts	–	Forschung/Lehre
Beraterstab vorhanden	–	–
Dezentrale Fakultäten einbezogen	Indirekt über die Kommissionen	–
Entscheidungsbefugnisse der dezentralen Leitungseinheit	Ja	–

Als Voraussetzungen, um ein hauptberufliches Mitglied der Hochschulleitung zu sein, werden „eine abgeschlossene Hochschulausbildung und eine der Aufgabenstellung angemessene Leitungserfahrung“ (LHG C) gesetzlich vorausgesetzt. Hier ist die Rahmung etwas weiter gefasst: Hochschulleitungen können hauptamtlich tätig sein, müssen es aber nicht. Dies eröffnet den Weg für studentische Vizehochschulleitende was aber in der Universität C nicht genutzt wird. Die Ressortverteilung ist umgesetzt und hier ist auffällig, dass es für das strategische Ziel gesellschaftliche Verantwortung eine Vize-Hochschulleitende bezie-

ungsweise einen Vize-Hochschulleitenden gibt. Des Weiteren findet der Einbezug der dezentralen Ebene in die Entscheidungsprozesse nicht direkt, sondern über die Kommissionen statt. Es zählt zu den Kompetenzen der Hochschulleitung, interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen abzuschließen. Auf diese wird im Anschluss eingegangen. Als Besonderheit ist hier zu vermerken, dass Studierende die Rolle von Vize-Leitenden einnehmen können.

Interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe

Das für Universität C greifende LHG trifft keinerlei Aussagen dazu, ob die Universitätsleitung intern Ziel- und Leistungsvereinbarungen abzuschließen hat. Dieser Prozess wird demnach universitätsintern festgelegt. In der Grundordnung der Universität C wurde festgelegt, dass die Hochschulleitung „mit den Fachbereichen, der Verwaltung, den zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen, den Betriebseinheiten der Universität Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ (Grundordnung Universität C) trifft. Und für die dezentrale Ebene heißt es:

[D]arüber hinaus können Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Dekanaten und Einheiten der Binnenstruktur der Fachbereiche vereinbart werden. Grundlage für diese Vereinbarungen ist der [Struktur- und Entwicklungsplan], der auf der Grundlage vom Senat gebilligter Planungsgrundsätze unter Berücksichtigung der Entwicklungspläne der Fachbereiche [von der Hochschulleitung] aufgestellt wird. (Grundordnung Universität C)

Damit ist davon auszugehen, dass in Universität C das Verfahren, welches zwischen Ministerium und Universität zur Anwendung gelangt, auch in die dezentrale Ebene durchgereicht wird.

Es konnten keine expliziten Informationen zur internen *formelgebundenen Mittelvergabe* gefunden werden, es ist jedoch davon auszugehen, dass auch hier die Planungsgrundsätze, die zwischen Hochschulleitung und Ministerium ausgehandelt wurden, zum Tragen kommen. Denn die dezentrale Ebene trägt ihre (Teil-)Anträge zur Planung bei, sodass hier auch hier mit den zugrunde gelegten Kennzahlen agiert werden kann.

Evaluationsverfahren

Das LHG sieht vor, dass alle Studiengänge zu (re)akkreditieren sind und der Betrieb eines Studiengangs erst nach erfolgreicher Akkreditierung aufgenommen werden darf. Universität C ist angehalten, „regelmäßig die Erfüllung ihrer Aufgaben, insbesondere im Bereich der Lehre und im Hinblick auf den Studienerfolg, [zu überprüfen und zu bewerten]“ (LHG C). Weiterhin kann das Ministerium „hochschulübergreifende, vergleichende Begutachtungen der Qualitätssi-

cherungssysteme der Hochschulen sowie Struktur- und Forschungsevaluationen veranlassen“ (LHG C). In der Grundordnung ist festgelegt, dass die Senatskommission für Lehre, Studium und Weiterbildung für die Grundsätze der *Lehr-evaluation* zuständig ist und dass alle Kommissionen zur *Qualitätssicherung* und Qualitätssteigerung hinsichtlich der Evaluation der Leistungen der Einheiten für die Erfüllung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zusammenarbeiten (Grundordnung Universität C). Hierfür hat Universität C eine zentrale Einheit eingerichtet, die sich mit der Qualitätsentwicklung befasst. Diese Einheit begleitet die Evaluationen aller Elemente und richtet sich in ihrer Evaluation nach internationalen Standards (siehe hierzu: ENQA (ENQA o. J.) und Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. o. J.)). Im Rahmen der Lehr-evaluation werden Studierende mittels Fragebogen befragt.

Universität C ist bereits systemakkreditiert, sodass auch die Evaluationen systematisch durchgeführt und dokumentiert werden. In dem vorliegenden Akkreditierungsbericht wird festgehalten, dass

die Gutachtergruppe [...] sich anhand auszugsweise vorliegender Unterlagen zu den ZLV [Ziel- und Leistungsvereinbarungen] und den Institutionellen Evaluationen davon überzeugen [konnte], dass Qualitätsbewertungen des Studienangebots und Vereinbarungen zur Weiterentwicklung eine wichtige Rolle spielen (Bericht Akkreditierung).

Ohne nun zu tief in die *Systemakkreditierung* einsteigen zu wollen, weist die Systemakkreditierung nach, dass Hochschulen das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule im Bereich Studium und Lehre selbst übernehmen können. Die für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse werden darauf überprüft, ob sie das Erreichen der Qualifikationsziele und die hohe Qualität der Studiengänge gewährleisten (Bericht Akkreditierung). Damit ist davon auszugehen, dass Universität C über ein vollständiges Evaluationssystem für die Lehre verfügt.

Aus der Perspektive der *Studierendenorientierung* sind die Systemakkreditierung und damit das umfangreiche und definierte Evaluationsverfahren zu begrüßen. Auch kann es positiv gesehen werden, dass es auch interne *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* zwischen Universität und dezentraler Ebene gibt; so kann eine passgenaue Unterstützung der Studierenden hinsichtlich ihrer Fachkultur vorgenommen werden. Ob diese Möglichkeit genutzt wird, muss mangels Einsicht in die Dokumente fraglich bleiben. Wie bereits festgestellt, ist es in Universität C wichtig, das Thema Studierendenorientierung strategisch im Senat und bei der Hochschulleitung zu platzieren.

Zusammenfassend lässt sich zu Universität C sagen, dass es der/dem Hochschulleitenden möglich ist, managementorientiert zu entscheiden, denn der Se-

nat hat hinsichtlich des Abwahlverfahrens kein Drohpotenzial und damit werden auch Entscheidungen gegen die Mehrheit der Professorinnen und Professoren möglich. Eine hierarchische Leitung ist demnach möglich, dennoch werden Entscheidungen in der Praxis unter starker Einbindung des Senats getroffen. Betrachtet man die Kompetenzverteilung in der zentralen Ebene, wird deutlich, dass die Hochschulleitung über viele exekutiven Kompetenzen verfügt, die von den weiteren Gremien nur durch eine Stellungnahme begleitet werden. Die weiteren Kompetenzen sind zwischen Hochschulrat und Senat inhaltlich verteilt, sodass eine sinnvolle Kooperation und friedliche Koexistenz denkbar ist und schwerwiegende oder gar blockierende Situationen vermieden werden. Die Dekaninnen und Dekane verteilen die Mittel und Stellen innerhalb ihrer Fakultät auf der Grundlage der Grundsätze, die der Fakultätsrat aufgestellt hat, und sind für die Lehre und Evaluation verantwortlich. Universität C ist systemakkreditiert, somit sind Evaluationsverfahren etc. im *Qualitätsmanagementsystem* verankert. Hierfür wurde eine zentrale Einheit im Organigramm der Universität C etabliert und es werden internationale Standards für die Evaluation der gesamten Hochschule und deren Teilbereiche eingehalten. Demzufolge ist Universität C in diesem Governance-Mechanismus stark im Managementmodell positioniert.

Ein weiterer für die Hinwendung zum Managementmodell bedeutender Governance-Mechanismus ist der Wettbewerb. Die Ergebnisse für die Universität C werden im folgenden Abschnitt dargelegt.

5.3.5 Wettbewerb

Wettbewerbliche Ausrichtung ist eines der zentralen Elemente des New Public Managements, das auf eine Leistungssteigerung und damit auf besseren Output und bessere Outcomes abzielt. Um den Einfluss dieses Mechanismus zu untersuchen, werden sowohl hochschulinterne Instrumente wie auch die Handlungen, die Universität C unternimmt, um auf dem (inter-)nationalen Hochschulmarkt zu bestehen, untersucht.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschule

In der *Ziel- und Leistungsvereinbarung* der Universität C ist als eines der Ziele die Wettbewerbsfähigkeit der Region als Studienstandort aufgeführt, ohne die Zielerreichung näher zu konkretisieren (Ziel- und Leistungsvereinbarungen Universität C). Da Universität C einen *Globalhaushalt* bewirtschaftet, über den keine

näheren Angaben gemacht werden können, ist davon auszugehen, dass in diesem keine Aussagen hinsichtlich des regionalen, nationalen oder internationalen Wettbewerbs getroffen werden.

Interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe

Leider liegen auch hier keine inhaltlichen Erkenntnisse zur Ausgestaltung dieser Instrumente vor, sodass an dieser Stelle ein Desiderat bleibt, welches weitere Forschungstätigkeiten erfordert.

W-Besoldung

Die *W-Besoldung* wirkt sich für die Universität C dahingehend wettbewerbsfördernd aus, dass im Besoldungsgesetz die Höhe der besonderen Leistungsbezüge, „die in der Regel über mehrere Jahre in den Bereichen Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung oder Nachwuchsförderung erbracht werden“ (LBesG Universität C), gezahlt werden. Diese können unbefristet vergeben werden, sind dann jedoch bei „erheblichem Leistungsabfall“ (LBesG Universität C) widerrufsfähig und nur marginal ruhegehaltstfähig. Universität C hält in einer Ordnung zu den Leistungsbezügen für besondere Leistungen fest, dass der dazu erforderliche Antrag einen Selbstbericht über die Tätigkeiten der letzten drei Jahre enthält. Dieser wird um eine Stellungnahme der Dekanin beziehungsweise des Dekans ergänzt.

In dem Antrag [...] werden die besonderen Leistungen der Professorin oder des Professors dargelegt. Nachweise, die zum Beleg geeignet sind, werden beigelegt, [...] [damit sich der/die Hochschulleitende mit einer Vertrauenskommission,] der fünf Wissenschaftlerinnen und/oder Wissenschaftler angehören, die über besondere Erfahrungen bei der Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen verfügen und von der [oder dem Hochschulleitenden] [...] auf Vorschlag des Senates ernannt werden (Leistungsbezügevergabeordnung Universität C),

berät, bevor er/sie zu einer Entscheidung gelangt. Dieses Vorgehen stärkt die Konkurrenz und damit den hochschulinternen Wettbewerb, da auch hier die Mittel nicht unbegrenzt verfügbar sind. Auch wird durch die Vertrauenskommission nicht die Macht des/der Hochschulleitenden geschwächt, denn die Entscheidung verbleibt in seiner/ihrer Funktion. Die Kommission unterstützt ihn/sie dahingehend, die Leistungen des/der Bewerbenden fachlich korrekt einzuschätzen. Damit stärkt dieses Vorgehen die Hinwendung zum *Managementmodell*. Lehrevaluationen sind eine Möglichkeit, besondere Leistungen in der

Lehre nachzuweisen; daher soll unter dem Blickwinkel des Steuerungsinstrumentes Wettbewerb an dieser Stelle nochmals darauf eingegangen werden.

Evaluationsverfahren

Das LHG schreibt für die Hochschulen die (Re)Akkreditierung vor und Universität C ist systemakkreditiert. Jedoch konnten keinerlei Hinweise gefunden werden, die erkennen lassen, dass die Ergebnisse der Evaluation in irgendeiner Form wettbewerblich genutzt werden.

Studiengebühren

Universität C erhebt keine Studiengebühren. Lediglich ein Sozial- und Studierendenschaftsbeitrag wird erhoben. Auch erhebt Universität C keinen Verwaltungsbeitrag, der an die Universität fließt. Damit positioniert sich Universität C im Hinblick auf den Wettbewerb um Studieninteressierte auf eine sehr lukrative Art und unterstreicht damit auch die Möglichkeit für weniger finanzstark ausgestattete Studieninteressierte, an dieser Universität zu studieren; gleichzeitig entspricht sie damit dem Ziel der Chancengleichheit, welches Universität C verfolgt.

Ein weiteres Element des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen ist in Rankings und Ratings zu sehen. Diese beziehen sich zum einen auf die Hochschulen selbst, zum anderen sollen sie den Studieninteressierten zur Orientierung dienen. Damit schließt sich die Einordnung der Universität C hinsichtlich der Hochschulrankings an. (Landesentwicklungsplan Universität C)

Hochschulrankings

Universität C wird im CHE-Ranking gelistet und nutzt dies für den Untersuchungszeitraum auch für die Außendarstellung: „Gleich in mehreren Kategorien erreichten die untersuchten Studienfächer der [Universität C] Spitzenwerte im aktuellen Hochschulranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE).“ (Pressemitteilung Universität C) Auch in den Times Higher Education (THE) Young University Rankings der 200 weltbesten Universitäten, die noch keine 50 Jahre alt sind, positioniert sich Universität C für das Jahr 2018 unter den ersten 20 Plätzen. Damit wird deutlich, dass Universität C dieses Instrument für sich erkannt hat und nutzt, um sich im (inter)nationalen Wettbewerb zu positionieren. Sie nutzt diese Ergebnisse jedoch nicht umfassend, wie zum Beispiel zur Gewinnung potenzieller Studierender, und der/die Interviewpartner/-in stellt fest, dass die Universität C „auch ganz gut in den Rankings platziert [...] in [...] bestimmten Bereichen international sehr ausgewiesen [...]“ (Interview C) ist.

Weitere wettbewerbliche Maßnahmen

Auch Universität C nutzt weitere wettbewerbliche Maßnahmen wie zum Beispiel Lehrpreise. Dies soll für den Fall C an dieser Stelle vorgestellt werden. Daran schließt sich die Darlegung der intern ausgeschriebenen Wettbewerbe um Mittel und Stellen an.

Preise für gute Lehre

Universität C vergibt zwei Preise für gute Lehre: Der eine würdigt das Engagement in der Lehre und zeichnet Einzelpersonen des wissenschaftlichen Personals oder Gruppen von Lehrenden aus; der andere Lehrpreis wird für hochschuldidaktische Innovationen in der Lehrpraxis an Lehrende verliehen (Online-Fragebogen).

Für die Studierendenorientierung bedeutet dies, dass Studierende von der aktiven Teilnahme am Wettbewerb profitieren. Auch die Professionalisierung der Hochschulleitung ist positiv zu sehen, wenn auch nicht eruiert werden konnte, ob eine Beratung hinsichtlich der studierendenorientierten Gestaltung stattfindet. Aber zumindest ist sie in den Strukturen denk- und darstellbar. Mit einem Blick auf die Leistungsbezüge der Professorinnen und Professoren ist noch Potential erkennbar: Hier wäre eine Erweiterung der Kriterien um die Ergebnisse in der Lehre sinnvoll, um die *Studierendenorientierung* voranzutreiben.

Interne ausgeschriebene Wettbewerbe um Mittel und Stellen

Es konnten keine Informationen zu internen Wettbewerben oder wettbewerbsorientiert ausgeschriebenen Projekten gefunden werden, sodass hier ein Desiderat verbleibt.

Platzierung im „Lernwelt Hochschule“-Ranking

Hinsichtlich der Ausprägung der *Studierendenorientierung* belegt Universität B den zweiten Platz (von 178 teilnehmenden Hochschulen) im Ranking des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule* und erreichte 99 Prozent der Good Practice.

Insgesamt lässt sich für Universität C festhalten, dass sie den Wettbewerb erkannt hat und auch für sich nutzt, wenn auch noch durchaus Potenzial zur Weiterentwicklung sichtbar ist. Auch intern werden wettbewerbliche Instrumente angewandt; so werden zum Beispiel zwei Lehrpreise ausgelobt. Ebenfalls finden sich wettbewerbliche Formulierungen in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen wieder. Leider war die Quellenlage nicht sehr ergiebig, sodass hier weitere Untersuchungen vonnöten wären, um präzisere Aussagen treffen zu

können. Damit schließt sich die Betrachtung der Studierendenorientierung für den Fall C an.

5.3.6 Studierendenorientierung

Studierendenorientierung ist nicht nur eine strategische, hochschuldidaktische Entscheidung, sondern bedarf des Zusammenspiels nahezu aller Universitäts-einheiten von den Entscheidenden und Gestalter/-innen bis zur operativen Ebene. Die Ergebnisse für die Universität C werden, beginnend mit dem Ranking-Ergebnis der Good-Practice, vorgestellt.

Platzierung im Good-Practice Ranking

Universität C erreichte 99 Prozent der möglichen Good Practice-Punkte hinsichtlich der Studierendenorientierung und belegt im Ranking des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule* damit den zweiten Platz von 178 teilnehmenden Hochschulen.

Strategie

Universität C hat seit 2013 umfangreiche Veränderungen in der Hochschulstrategie vorgenommen. Diese reichen von der Hochschulorganisation über die Hochschullehre bis zu den digitalen Strukturen; lediglich im Bereich der physischen Lehr- und Lernräume wurden weder strategischen Änderungen vorgenommen, noch sind diese bis zum Jahr 2023 geplant (Online-Fragebogen). Hinsichtlich der Bedeutung der Strategiebereiche ist für Universität C der Bereich Forschung der wichtigste, der Bereich Studium und Lehre der zweitwichtigste und der Bereich Sonstiges¹⁴ der drittwichtigste Bereich und die Selbstverwaltung rangiert auf dem vierten Platz (Online-Fragebogen). Dokumentiert wird die Strategie in einem Strategiepapier (zum Beispiel Struktur- und Entwicklungsplan), in den *Ziel- und Leistungsvereinbarungen*, in einer Universitätsvision und in einem veröffentlichten *Leitbild* (Online-Fragebogen). Die Strategie wird jedoch nicht in der Grundordnung, in einer dokumentierten Selbstverpflichtung oder auf sonstige Art dokumentiert (Online-Fragebogen). Die Strategie wird nur hochschulintern kommuniziert; sie wird allen Studierenden und Mitarbeitenden über einen Hochschulnewsletter zur Verfügung gestellt (Online-Fragebogen). Sie wird weder über eine Printveröffentlichung noch über eine Veranstaltung oder im Intranet publiziert (Online-Fragebogen). Dies bedeutet, dass die Strategie nur flüch-

¹⁴ Aus Anonymisierungsgründen werden die genauen Aktivitäten hier ausgelassen.

tig über einen Newsletter, der aktiv von den Lesenden gespeichert werden müsste, verteilt wird, dass die Öffentlichkeit von dieser Information ausgeschlossen ist und dass die Mitarbeitenden und Studierenden bei dieser Entwicklung motivatorisch in nur sehr geringem Maße abgeholt und mitgenommen werden.

Der *Kulturwandel*, der mit der Studierendenorientierung einhergeht, wird nicht gefördert und im Interview wird dazu festgestellt, dass noch keine Strategie und kein Konzeptpapier hinsichtlich der *Studierendenorientierung* vorliegt (Interview C). Umgesetzt wird diese Gesamtstrategie in Gremien, AGs und mit einer Stabsstelle (Online-Fragebogen). Universität C hat hierzu keine Abteilung oder sonstige Strukturen eingerichtet (Online-Fragebogen). Sie hat demnach keine fest im Organigramm verankerte Einheit, welche die Prozesse koordiniert, und flexible Elemente, die bedarfsgerecht gegründet und aufgelöst werden können, eingerichtet. Die Einbindung der Studierenden in die Strategieentwicklung findet in der Universität C in Form von Umfragen und durch den Einbezug von der VS, des AstA und des UStA sowie durch den Einbezug Studierender in Gremien statt (Online-Fragebogen). Es gibt keine sonstigen Formen des studentischen Einbezugs in die Strategieentwicklung und als weitere Interessenvertreterinnen und -vertreter sind der Hochschulrat, Dekaninnen und Dekane, Professorinnen und Professoren, alle Gruppen der Mitarbeitenden sowie Vertreterinnen und Vertreter der Bibliothek und einzelner Fakultäten oder Studiengänge beteiligt (Online-Fragebogen).

Zur Strategie zählt auch die Weiterentwicklung der Lehre. Wie sich Universität C dazu im Rahmen der Studierendenorientierung positioniert, wird im Folgenden dargelegt.

Weiterentwicklung der Lehre

Für die Universität C spielt *Innovation in der Lehre* eine sehr große Rolle (Online-Fragebogen). An der Weiterentwicklung der Lehre sind die Hochschulleitung, eine Abteilung, AGs, das Didaktikzentrum und das Medienzentrum, die Bibliothek, die IT, Lehrende und Studierende beteiligt (Online-Fragebogen), die sich inhaltlich mit der Digitalisierung und gemeinsamen Lehr- und Lernprojekten beschäftigen. Nicht behandelt werden die Themen Lernräume, Schlüsselkompetenzen und studentische Beratung in der Kooperation, die sich als AG formiert (Online-Fragebogen). Die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit werden elektronisch in einem Qualitätshandbuch (Interview C), als Newsletter/Wiki und in Veranstaltungen kommuniziert (Online-Fragebogen). Somit werden die Ergebnisse sowohl aktiv in Veranstaltungen publiziert, um die Mitarbeitenden und Studierenden motivational abzuholen und mitzunehmen, wie auch dauerhaft im Qualitätshandbuch fixiert. Als zusätzliche, flüchtige Möglichkeit wird auch das Ver-

senden des Newsletters genutzt, um die Statusgruppen über Neuigkeiten zu informieren und Interesse zu wecken.

Dass die Einbindung Studierender durch Universität C ernst genommen wird, zeigt sich daran, dass

der Vorsitzende der Kommission Studium, Lehre und Weiterbildung [...] ein Studierender [ist]. Das ist eine Besonderheit bei uns. Die Studenten sind sehr stark vertreten. [...] Die haben einfach noch mal sehr deutlich gemacht, sie wollen auch viel stärker noch eingebunden werden und wir leben hier sowieso auch sehr die Partizipation der unterschiedlichen Statusgruppen. Wir haben sehr häufig Senatssitzungen beispielsweise und es ist sehr kommunikativ bei uns. [Es wird] sehr viel ausgehandelt und die Studierenden sind da sehr aktiv beteiligt (Interview C).

Ein Ergebnis dieses Austausches ist, dass Studierenden ihre Rolle in dem *Qualitätsmanagementkonzept* nicht klar ist (Interview C) und hier noch Handlungsbedarf besteht. Die Einheiten der Universität C arbeiten kontinuierlich zusammen (Online-Fragebogen), um die Lehre zu verbessern. Universität C stehen Sondermittel zur Weiterentwicklung der Universität zur Verfügung; hierfür werden hochschuleigene Mittel und länderspezifische Sonderprogramme und Drittmittel genutzt (Online-Fragebogen). Weiterhin stehen Universität C Maßnahmen zur Eigenfinanzierung zur Verfügung (Online-Fragebogen). Diese Mittel wurden unter anderem auch dafür genutzt, die Studieneingangsphase zu verändern. Hierbei wurde auf erprobte Modelle aus anderen Bundesländern gesetzt, wie zum Beispiel auf flexible Studieneingangsphasen, „um die Studienzeit strecken zu können“ (Interview C). Zudem wurde das Feedback für Studierende (Assessments) erweitert und mit der Beratung für Studierende verknüpft (Interview C).

Qualitätsmanagement der Lehre

Hinsichtlich des *Qualitätsmanagements* der Lehre wird ein internes Berichts- und Informationssystem unterhalten, das mit EvaSys digital unterstützt wird (Online-Fragebogen). Es finden Evaluationen durch Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen statt und es wird nicht nur eine Selbst- und Peerevaluation einzelner Einheiten durchgeführt, sondern die gesamte Universität wird evaluiert. Zusätzlich findet auch ein externes Qualitätsmanagement statt. Im Interview wird dargelegt, dass die Universität „regelmäßige institutionelle Evaluationen [hat]“ (Interview C). Das heißt, „alle Fakultäten, Verwaltungseinheiten, zentrale[n] Einrichtungen, selbst die Hochschulleitung werden in regelmäßigen Abständen evaluiert“ (Interview C). Zusammenhängend mit der Systemakkreditierung findet auch ein externes Qualitätsmanagement durch Gutachter/-innen statt; es gibt interne Selbstberichte und die Studierendenperspektive wird einge-

holt. In diesem Zuge wird auch eingefordert, dass die Kommunikation zwischen den Statusgruppen auf der Ebene der Studiengänge verstärkt wird.

Das heißt, bei uns ist [es] so, dass einmal jährlich alle Fakultäten in den Lehreinheiten und in den Studiengängen Qualitätskonferenzen durchführen und das auch nach einem bestimmten Raster in einen Bericht fassen. Die Studierenden können auch ein Sondervotum abgeben und überhaupt auch noch mal ihre Perspektive einbringen. [Der/Die Hochschulleitende] bespricht dann jeweils einmal im Jahr mit den Fakultäten: Was sind zentrale Ergebnisse? Was können Follow-ups sein, die wir vereinbaren? Die dann [von der Hochschulleitung] auch abgesegnet werden und die werden dann in den darauffolgenden Jahren wieder betrachtet. [...] Das ist so ein zentraler Ansatzpunkt. (Interview C)

Dafür werden Studierende in die *Qualitätskonferenzen* eingebunden und die Fakultäten müssen in ihren Qualitätskonzepten die studentische Beteiligung sicherstellen, was auch ein Kriterium für die *Systemakkreditierung* war (Interview C). Zusätzlich führt der/die Hochschulleitende Gespräche mit den Fakultäten. Die Ergebnisse werden dann in die Fakultäten zurückgespiegelt. Diese Gespräche werden von der Hochschulleitung auch als Ideengeber genutzt. Dort entstehen Ideen für Strategiewettbewerbe und Apps, in deren Entwicklung die Studierenden mit eingebunden werden, was zu ihrer Aktivierung beiträgt (Interview C). Einer dieser Apps wird auch genutzt, damit die Hochschulleitung die Studierenden direkt adressieren, informieren und aktivieren kann, damit diese sich an der Qualitätsentwicklung der Universität beteiligen können (Interview C). Die institutionellen Evaluationsergebnisse dienen als Grundlage für die Leistungsvereinbarungsgespräche mit der Hochschulleitung:

Also auf der Basis der Evaluationen schauen wir: Was müsste denn verbessert werden in den nächsten Jahren? Und dafür gibt es Geld. Aber man muss sich auch rechtfertigen und gegebenenfalls auch was zurückzahlen. Man bekommt eben kein Geld, wenn es keine guten Ideen gibt. Das heißt, da gibt es schon einen gewissen Druck, tatsächlich auch zu agieren. Andererseits haben wir die Ebene [der] Studiengangsevaluation bzw. [den] einzelnen Lehrenden oder die Lehrenden, die Feedback [...] durch die Studierenden [bekommen]. Da ist es so, dass das ein Instrument ist, das primär dem Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden dienen soll. [...] Wir haben mittlerweile auch qualitative Feedbackformate eingeführt, die viel mehr in die Tiefe gehen. Also wo der Dozent dann zum Beispiel gar nicht im Raum ist, sondern eine Person aus unserem Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung mit den Studierenden entsprechende Feedbackgespräche führt und das wieder an den Lehrenden vermittelt. (Interview C)

Im Rahmen des *Qualitätsmanagements* werden auch ständig didaktische Schulungen für Lehrende angeboten, von denen Schulungen für digitale Lehre für Lehrende zu Beginn ihrer Tätigkeit verpflichtend sind (Online-Fragebogen). Hierzu wird im Interview angemerkt:

Also jeder, der neu berufen ist oder Bleibeverhandlungen geführt hat, der macht die Leistungsvereinbarungen mit dem/der Hochschulleitenden. Natürlich gehört immer dazu, dass man auch Drittmittel einwirbt und in der Forschung präsent ist. Gehört auch dazu. Dass man mindestens ein größeres E-Learning-Element in der Lehre umsetzt. Dafür wird man auch unterstützt und bekommt auch Ressourcen. Wird entsprechend begleitet. Und wir vernetzen auch die neu berufenen Professoren untereinander. Nutzen also Multiplikatoren. Und man muss sich verpflichten, mindestens 25 Stunden in den fünf Jahren in Weiterbildung zu investieren und das auch nachzuweisen. Es muss dokumentiert sein. Daran sind auch Zulagen gebunden. Die können auch gekürzt werden oder müssen sogar gekürzt werden. (Interview C)

Es wird deutlich, dass die Professorinnen und Professoren untereinander vernetzt und begleitet werden, um die *Lernkultur* zu verändern. Um neue Lehrende einzuordnen, werden sie verpflichtet, an der Weiterbildung teilzunehmen, auch um damit kulturell auf die Universität C eingestimmt zu werden. Die Ernsthaftigkeit dieser Kulturentwicklung wird durch den Bezug zu den Zulagen unterstrichen.

Universität C ist systemakkreditiert und die Berufungsverfahren wurden mit dem Gütesiegel des Deutschen Hochschulverbandes für faire und transparente Berufungsverfahren ausgezeichnet. Die Berufsungsordnung sieht vor, dass der jeweilige Fakultätsrat die Auswahlkriterien unter Berücksichtigung der Evaluations- und Berufungskriterien des Senats und der Hochschulleitung beschließt. Die Berufungskommission wird vom Fakultätsrat gewählt und inkludiert Professorinnen und Professoren, akademische Mitarbeitende und Studierende. Die Gruppe der Studierenden ist mit einem Mitglied mit Stimmrecht und einem beratenden Mitglied beteiligt. Auch hier ist die Stimmenmehrheit der Professorinnen und Professoren vorgeschrieben.

Die Bewerberinnen und Bewerber werden zu einem Vortrag mit anschließendem öffentlichen Kolloquium und zu einem nicht öffentlichen Gespräch mit der Berufungskommission geladen. Die Studierenden geben vor dem Beschluss ein Votum zur Lehrleistung der Bewerberin beziehungsweise des Bewerbers ab. Zudem hat Universität C die Position eines Berufungsbeauftragten eingeführt, zu dessen Aufgaben es zählt, die Einhaltung der Verfahrensvorschriften zu überwachen, potenzielle Bewerberinnen und Bewerber anzusprechen, den kompetitiven Charakter des Verfahrens sicherzustellen, für Transparenz zu sorgen und zu dem Berufungsverfahren Stellung zu nehmen. Universität C holt hinsichtlich der wissenschaftlichen Qualität und über die pädagogische Eignung der Bewerberinnen und Bewerber zwei, wenn möglich auch drei externe (vergleichende) Gutachten ein (Grundordnung Universität C). Auch hier zeigt sich eine Professionalisierung: Es wird eine Beauftragte beziehungsweise ein Beauftragter eingesetzt und es werden externe Gutachten eingeholt.

Digitale und physische Räume

Mit der Argumentation, dass Universität C viele Studierende hat, wurden in den letzten Jahren die klassischen Lehrräume, insbesondere die großen Hörsäle, erweitert. Diese wurden mit der Möglichkeit der Videoaufzeichnung durch die Dozierenden angereichert (Interview C). Zusätzlich kommen in der Lehre vermehrt Audience-Response-Systeme zum Einsatz und auch die Studienorganisation wurde auf Apps verlegt, wobei die Inhalte der Lehre nach wie vor auf dem Learning-Management-System liegen (Interview C). Als ein weiteres wichtiges Element wird im Interview die Vernetzungen zwischen den Hochschulen als ein wichtiges Element angesehen, in denen Möglichkeiten, Konzepte, Profile vorgestellt werden.

Auch konkrete Ideen, die einfach ganz anschaulich sind. Insofern ist so ein Portal sicherlich ganz hilfreich. In dem man sich noch mal orientieren kann. Vielleicht aber auch [um] zu schauen: Wie kann man sich da vernetzen? [Etwa] mit bestehenden Portalen von HRK Nexus [...] Dass das zugänglich wird und darüber auch Vernetzungen zu anderen Hochschulen auch noch mal gestärkt werden. Und entsprechende Anregungen zu bekommen. Vielleicht auch noch mal ein Feedback, wo man selbst denn gerade steht – auch mit den eigenen Überlegungen. (Interview C)

Universität C sieht, dass Rückmeldungen zum eigenen Stand sehr wichtig sind, um Betriebsblindheit zu vermeiden und Inspirationen zu erhalten. Hinsichtlich der Zugänglichkeit der *physischen Lehr- und Lernräume* ist in den Hörsälen, den Seminarräumen, den Zwischenräumen (Foyer, Flure ...) und in den Selbstlernzentren das Essen und Trinken erlaubt (Online-Fragebogen), was dem veränderten Lebensalltag der Studierenden sehr entgegenkommt. Lediglich in der Bibliothek ist der Verzehr vollständig verboten (Online-Fragebogen). Für Universität C ist zu hinterfragen, aus welchen Gründen der Verzehr in der Bibliothek untersagt ist. Hierzu wäre jedoch weiteres Nachfragen erforderlich. Universität C verfügt über besonders gestaltete Räume für die Weiterbildungsstudiengänge (Online-Fragebogen). Hinsichtlich der digitalen Lehre wurde von Universität C der Anteil für E-Learning-Veranstaltungen mit 11 Prozent und für Blended Learning mit 21 Prozent angegeben. Der Anteil der Präsenzveranstaltungen wurde auf 70 Prozent geschätzt (Online-Fragebogen). Als E-Learning-Plattform wird von Universität C Moodle genutzt und zur digitalen Kommunikation wird Adobe Connect eingesetzt (Online-Fragebogen). Universität C gestattet die Nutzung von Facebook, Twitter, WhatsApp und Google+ in der Lehre, fördert jedoch keine Nutzung von Social Media in der Lehre (Online-Fragebogen).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Universität C den Bereich Studium und Lehre Richtung *Forschendes Lernen* ausrichtet. Dies bedeutet für die gesamte Universität einen *Kulturwandel*, der jedoch zur Gewichtung der strategi-

schen Bereiche passt: Die Universität sieht Forschung als den wichtigsten strategischen Bereich, gefolgt von Studium und Lehre als zweitwichtigstem Bereich. Mit der Strategieentwicklung sind der Hochschulrat, die Hochschulleitung, die Dekaninnen und Dekane sowie alle Statusgruppen befasst. Zur Verbesserung der Lehre wurde eine Abteilung eingerichtet, die von einer AG unterstützt wird, in der auch das Didaktikzentrum, das Medienzentrum, die Bibliothek, die IT und Lehrende und Studierende involviert sind. Hierbei werden Themen wie gemeinsame Lehr- und Lernprojekte und Digitalisierung erörtert. Die Ergebnisse dieser AG fließen in das Qualitätshandbuch ein und werden aktiv auf Veranstaltungen und passiv in Newslettern/Wikis kommuniziert. Dass die Sicht der Studierenden ernst genommen wird, zeigt sich unter anderem daran, dass der Vorsitz einer Kommission eine Studierende beziehungsweise ein Studierender ist und diese Gruppe in den Gremien und durch Umfragen eingebunden wird; dennoch ist Universität C klar, dass die Studierenden ihre Rolle in dem Qualitätskonzept nicht kennen.

Hinsichtlich des *Qualitätsmanagements* wird ein internes Berichtssystem vorgehalten und in Verbindung mit der *Systemakkreditierung* finden Evaluationen der ganzen Universität sowie einzelner Einheiten statt. Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen werden befragt und externe Gutachterinnen und Gutachter untersuchen das Qualitätsmanagement. Des Weiteren wird eine App erstellt und eingesetzt, die der Hochschulleitung direkten Kontakt zu den Studierenden ermöglicht – mit dieser App wird versucht, die Studierenden hinsichtlich ihrer Beteiligung am Qualitätsmanagement der Universität C zu aktivieren.

Die Studierenden werden von der Hochschulleitung als Ideengeberinnen und Ideengeber genutzt; hieraus sind Wettbewerbe und andere Maßnahmen entstanden. Hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehre ist die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen hinsichtlich des forschenden Lernens obligatorisch. Weiterhin werden die Professorinnen und Professoren untereinander vernetzt und weiterhin betreut, um den Kulturwechsel zu bewältigen. Universität C stehen Sondermittel zur Verfügung, die sowohl aus hauseigenen Mitteln wie aus Landessonderprogrammen wie auch aus eingeworbenen Drittmitteln bestehen. Diese Mittel wurden unter anderem dafür genutzt, die Studieneingangsphase umzugestalten; diese ist flexibilisiert worden. Zusätzlich wurde das Assessment als Feedback für die Studierenden intensiviert. Auch für die eigene Perspektive der Hochschulleitung werden Feedback und Vernetzung als wichtige Maßnahmen gesehen, um Betriebsblindheit zu vermeiden und neue Einsichten zu erhalten.

Hinsichtlich der *physischen Lehr- und Lernräume* wurde in die großen Hörsäle investiert – hier wurden die Möglichkeiten der dozentengesteuerten Video-

Vorlesungsaufzeichnung eingebaut. Ebenso wurden Audience-Response-Angebote eingeführt, um die Interaktivität in den (Massen-)Veranstaltungen zu erhöhen und die Studierenden zu aktivieren. In den Hörsälen ist, wie auch in den Seminar- und Zwischenräumen und in den Selbstlernzentren, der Verzehr erlaubt, lediglich in der Bibliothek ist das Essen und Trinken strikt untersagt. Universität C nimmt den Wandel der Lernkultur ernst und ist dabei, ihn umzusetzen, jedoch gibt es auch hier noch Bereiche wie zum Beispiel die Passung zur Lebenswelt der Studierenden, in denen noch Potenzial zu verzeichnen ist.

5.3.7 Zusammenfassende Analyse von Fall C

In Fall C hat sich das Ministerium weitestgehend aus der Detailsteuerung der Universität zurückgezogen. Lediglich Themen, die rechtliche Konsequenzen haben, werden noch vom Ministerium steuernd begleitet. Universität C verfügt über einen echten *Globalhaushalt*, rechnet mittels Kosten- und Leistungsrechnung ab und erhält finanzielle Inputsteuerung über leistungs- und belastungsorientierte Kriterien. Der *Hochschulrat* nimmt seine Aufsichtsfunktion dahingehend wahr, dass er den *Wirtschaftsplänen* zustimmt, zu den *Struktur- und Entwicklungsplänen* und zum *Rechenschaftsbericht* Stellung nimmt, den Jahresabschluss feststellt, die Hochschulleitung entlastet und über etwaige Überschüsse oder Mankos des Haushaltsjahres entscheidet.

Hinsichtlich der *Personalkompetenzen* gilt, dass der Hochschulrat an der Wahl der Hochschulleitung beteiligt ist, und bezüglich der *Sachkompetenzen* nimmt der Hochschulrat Stellung zu grundsätzlichen Angelegenheiten der gesamten Universität und spricht Empfehlungen aus. Die Wahl des Hochschulrats erfolgt im Konfrontationsverfahren, bei dem die Hochschulleitung ausgeschlossen ist, also nur vom *Senat* und Ministerium bestimmt wird. In den Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden die Profilierung der Universität und hinsichtlich der Lehre innovative Lehrformate, Interdisziplinarität und Digitalisierung fokussiert. Weiterhin soll Universität C anstreben, die Abbrechendenquote zu senken und das erfolgreiche Studium in Regelstudienzeit stärken.

In puncto *akademische Selbstorganisation* verfügt der Senat über hohe und zahlreiche Kompetenzen und bildet viele Kommissionen, die mit allen strategischen Zielen befasst sind. Die Fakultätsräte bilden das Pendant zum Senat in der dezentralen Ebene: Sie tragen ihren Teil zum Struktur- und Entwicklungsplan bei, führen die Evaluationen von Studium und Lehre durch und verteilen die Stellen und Mittel in ihrem Bereich. Betrachtet man die hierarchisch-administrative Selbststeuerung, so zeigt sich, dass durch die Gesetzgebung und die darin verankerten Wahlverfahren eine Managementorientierung der Hochschul-

leitung möglich ist, denn der Senat verfügt über keinerlei Drohpotenzial. Damit ist es möglich gegen die Mehrheit der Professorinnen und Professoren zu entscheiden.

Ein Blick auf die Kompetenzverteilung in der zentralen Ebene zeigt, dass die Hochschulleitung über finanzielle Kompetenzen verfügt, die der Hochschulrat mittels Vetorecht teilweise blockieren kann. Zu diesen Punkten nimmt der Senat nur Stellung. Lediglich die *Grundordnung* wird vom Senat exklusiv beschlossen und er ist an der Weiterentwicklung des *Qualitätssicherungssystems* beteiligt. Hier ist eine Stärkung des Managementmodells zu sehen und Hüther ordnet dies als *Hierarchie-Ratsmodell* ein, in dem „die meisten Entscheidungen durch Verhandlungen der beiden Gremien zustande kommen“ (Hüther 2010, 260). Ein weiteres Argument hierfür ist die Professionalisierung der Hochschulleitung. Hier liegen die Aufteilung in Ressorts, die Vergabe von Entscheidungsbefugnissen zu den dezentralen Leitungsfunktionen und die Möglichkeit der hauptamtlichen Funktionsausübung vor. Da Universität C systemakkreditiert ist, liegt ein Qualitätshandbuch vor, in dem Evaluationen und weitere Prozesse hinsichtlich des Studiums und der Lehre geregelt sind. Beleuchtet man nun die wettbewerblichen Strukturen von Universität C, wird deutlich, dass sie das Instrument bewusst einsetzt und es auch über W-Besoldungen, Evaluation, Wettbewerbe und (internationale) Rankings für den Bereich Studium und Lehre nutzt. Auch hier ist eine deutliche Orientierung zum *Managementmodell* sichtbar. Universität C verfügt über eine hochschulweite Ausrichtung des Lernformates.

Es wird das *Forschende Lernen* propagiert. Damit ist ein *Kulturwandel* verbunden, der aktiv und passiv kommuniziert wird – damit wird versucht, motivational alle Mitarbeitenden und Studierenden mitzunehmen. Es wird versucht, die Studierenden zu aktivieren und stärker einzubinden. Dies nicht nur in die Lehre, sondern auch in die Entscheidungs- und Ausrichtungsprozesse der Organisation. Weiterhin ist die Studieneingangsphase flexibilisiert worden, was der studentischen Lebensrealität entgegenkommt. Schulungen für neue Lehrende sind dahingehend obligatorisch, dass diese in den Methoden des forschenden Lehrens und Lernens geschult werden. Weitere Schulungsangebote sind vorhanden, aber nicht verpflichtend. Für den Bereich der *physischen Lehr- und Lernräume* ist festzuhalten, dass die Hörsäle für die Bewältigung der Massenveranstaltungen mit digitalen Ressourcen ausgestattet wurden, um Veranstaltungen aufzeichnen zu können oder um interaktive, digital gestützte Audience-Response-Verfahren wie zum Beispiel Clicker nutzen zu können.

Für die Perspektive der *Studierendenorientierung* bedeuten diese Ergebnisse hinsichtlich der staatlichen Regulierung, dass durch die hohe Autonomie und die Verpflichtung zur Akkreditierung eine geringe Detailsteuerung festzustellen ist und zudem ein echter Globalhaushalt (Ziegele 2005, 50) eingerichtet wurde.

Dies ist, wie bereits angeklungen, als positiv zu sehen. Hinsichtlich der zielbezogenen Außensteuerung durch externe Stakeholder ist der Hochschulrat der Universität C mehrheitlich wissenschaftsnah besetzt, sodass hier Potenziale ungenutzt bleiben. Die Besonderheit der Universität C, dass eine gleichzeitige Mitgliedschaft in Senat und Hochschulrat möglich ist, öffnet auf der einen Seite zwar den Informations- und Interessenfluss, birgt jedoch auf der anderen Seite auch Konfliktpotenzial. Da dies im Untersuchungszeitraum dieser Arbeit nicht der Fall war, wird diesem Umstand nicht weiter nachgegangen. Die eingesehenen *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* betreffen vor allem die Themen, die unter dem Schlagwort *Third Mission* gebündelt werden können.

Hinsichtlich der Lehre werden Maßnahmen anvisiert, die sich unter dem Begriff „erfolgreiches Studium“ zusammenfassen lassen. Wie dies zu erreichen ist, bleibt Universität C überlassen. Als hinderlich wird hier die Zweckbindung der Mittel im Hochschulhaushalt gesehen. Als förderlich für die Studierendenorientierung kann die Systemakkreditierung gesehen werden, die viele Prozesse der *Qualitätssicherung* der Lehre definiert und sicherstellt. Wichtig ist es jedoch, das Thema Studierendenorientierung bei den Entscheiderinnen und Entscheidern sowie Gestalterinnen und Gestaltern zu platzieren und dass es noch stärker auf die Personen ankommt, die diese Rollen und Funktionen besetzen. Dies wird deutlich, wenn man sich die *hierarchisch-administrative Selbststeuerung* und die *akademische Selbstorganisation* ansieht: Der/Die Hochschulleitende verfügt über weitreichende Kompetenzen.

Hinsichtlich des Wettbewerbs lässt sich festhalten, dass Universität C diesen erkannt hat und auch nutzt, was zum Beispiel durch die Auslobung von zwei Lehrpreisen sichtbar wird. Dennoch ist auch hier noch Potenzial erkennbar. So werden zum Beispiel die Ergebnisse der Lehre nicht in die Leistungszulagenverhandlungen eingebracht und auch die Hochschulleitung nutzt die Möglichkeit zur Beratung, soweit zu eruieren war, nicht. Die Studierendenorientierung in den Dimensionen Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen und physische Lehr- und Lernräumen ist als ausgeprägt zu sehen. Universität C erreichte 99 Prozent der möglichen 165 Punkte und belegt damit im Good Practice-Ranking den zweiten Platz. Damit wird deutlich, dass auch mit hybriden Formen der Modelle sehr gute Studierendenorientierung erreicht werden kann.

5.4 Zusammenschau der Fälle

Nachdem nun die Fälle einzeln dargelegt worden sind, sollen sie zueinander in Verbindung gebracht und innerhalb der Dimensionen zueinander in Bezug gesetzt werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

5.4.1 Staatliche Regulierung

Die drei untersuchten Universitäten unterscheiden sich in dem Ausmaß und der Art der staatlichen Regulierung, die sie erfahren. Wird Universität A noch stark und detailliert reguliert, genießt Universität B weitgehende *Autonomie* und auch hinsichtlich der *Regulierung* der Universität C hat sich das Ministerium weitgehend zurückgezogen. Auch wurde deutlich, dass die Universitäten B und C über echte *Globalhaushalte* verfügen und Universität A mit, folgt man Ziegele und Müller (2005), einer fiktiven Kameralistik finanziell gesteuert wird. Universitäten B und C arbeiten im internen Rechnungswesen mit der *Kosten- und Leistungsrechnung*, während Universität A mit der *Einnahmenüberschussrechnung* lediglich Gewinnebeziehungsweise Verluste bilanziert und auf die Kontrolle der Prozesse, Kostenstellen etc. verzichtet. Es lässt sich demnach festhalten, dass die staatliche Regulierung der Universität A im Vergleich zu den beiden anderen Fällen stärker ausgeprägt ist und auch innerhalb der Haushaltung noch zurückhaltend den Managementmethoden und damit auch dem Managementmodell gegenübersteht.

Auch hinsichtlich der Lehre reguliert das Ministerium der Universität A stärker als in den beiden anderen Fällen. Während sich die Ministerien der Universitäten B und C auf die rechtlich relevanten Faktoren, wie zum Beispiel Regelstudienzeit, Prüfungsordnungen und Rechts- und Fachaufsicht, beschränken und dafür im Gegenzug die Akkreditierung vorschreiben, schreibt das Ministerium der Universität A zum Beispiel die Studienfachberatung oder auch die Wahlmöglichkeit für fachübergreifende Lehrveranstaltungen vor und berücksichtigt die Akkreditierung in Form einer Kann-Regelung. Universität A verfügt demnach über weniger Autonomie als die beiden anderen betrachteten Fälle. Damit wird auch hinsichtlich der Lehre deutlich, dass Fall A weniger im *Managementmodell* agiert als die Fälle B und C. Damit steht auch mit dem Blick auf die *Studierendenorientierung* Universität A weniger universitätsinterner Spielraum zur Verfügung als den beiden anderen Fällen und die Ausprägung der Studierendenorientierung hängt stärker von der Ausrichtung des Ministeriums ab. Damit lässt sich die Ausprägung der staatlichen Regulierung der drei untersuchten Universitäten

wie folgt anordnen: Universität A > Universität B > Universität C. Die Ausprägung des *Managementmodells* ist für die Universitäten gegenläufig: Universität A < Universität B < Universität C, denn eine stark ausgeprägte staatliche Regulierung spricht für ein Verharren im *Selbstverwaltungsmodell*. In dem sich anschließenden Mechanismus, der zielbezogenen Außensteuerung durch externe Stakeholder, steht eine starke Ausprägung für das *Managementmodell*.

5.4.2 Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder

Die Universitäten erfahren neben der staatlichen Regulierung weitere Außensteuerung – vor allem durch die mittlerweile in allen Bundesländern regulativ eingeführten Hochschulräte und die Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Die Kompetenzen der *Hochschulräte* in den drei Fällen unterscheiden sich stark und damit auch die grundsätzlichen Aufgaben, die Beratungs-, Kontroll- und Aufsichtsfunktion umfassen können. Hat zum Beispiel der Hochschulrat der Universität A ein Vetorecht hinsichtlich des Struktur- und Entwicklungsplan, so wird dieser in der Universität B im Einvernehmen mit dem *Senat* beschlossen und der Hochschulrat der Universität C nimmt lediglich Stellung dazu. Auch lässt sich festhalten, dass der Hochschulrat der Universität C inhaltlich ausschließlich mit den Finanzen der Universität befasst ist, während in Universität B der Hochschulrat die Satzung für das Qualitätssicherungsverfahren genehmigt und der Hochschulrat der Universität A dem Qualitätssicherungssystem zustimmen muss.

In den Universitäten A und B genehmigt der Hochschulrat die Grundordnung – dies ist in Universität C nicht vorgesehen. Auch ist Universität A die einzige Universität der untersuchten Fälle, die den Hochschulrat beratend in die Weiterentwicklung und in die Profilbildung der Universität einbezieht. Während in den Universitäten B und C Findungskommissionen zur Besetzung der Position des/der Hochschulleitenden eingesetzt werden, an denen der Hochschulrat beteiligt ist, hat der Hochschulrat der Universität A Vorschlagsrechte zur Besetzung des/der Hochschulleitenden. Hier darf ebenfalls eine Kanzlerin beziehungsweise ein Kanzler vorgeschlagen werden. In den Grundsätzen der Zuweisung der Mittel und Stellen muss der Hochschulrat der Universität A zustimmen, der Hochschulrat von Universität B beschließt diese und der Hochschulrat der Universität C ist damit nicht direkt befasst – dieser stimmt den Wirtschaftsplänen der Hochschulleitung zu.

Es zeigt sich, dass der Hochschulrat der Universität A im Vergleich zu den anderen beiden Fällen die meisten Kompetenzen hat und auch durch die Unterscheidung von Zustimmung und Genehmigung zumeist vor dem Abschluss der

Vereinbarungen agiert. Auch wird zum Beispiel hinsichtlich der Struktur- und Entwicklungsplanung dem Hochschulrat der Universität B ein einvernehmlicher Beschluss mit dem Senat auferlegt und der Hochschulrat der Universität C nimmt lediglich Stellung dazu.

Hinsichtlich der Besetzung der Hochschulräte zeigt die Zusammenschau der Fälle, dass alle Hochschulräte im Konfrontationsverfahren gebildet werden, in dem sich Senat und Ministerium gegenüberstehen. Die Besetzung mit externen Mitgliedern variiert von der mehrheitlichen, wie in den Fällen A und B, bis zur hälftigen Besetzung mit internen Mitgliedern in Universität C. Eine Besonderheit zeigt sich bei der Universität A: Hier muss eine Studierende beziehungsweise ein Studierender Mitglied des Hochschulrates sein. Eine andere Besonderheit ist, dass für Universität C nicht ausgeschlossen wird, sowohl im Senat wie auch im Hochschulrat Mitglied zu sein. Diese Möglichkeit wurde im Untersuchungszeitraum jedoch nicht wahrgenommen. Insgesamt lässt sich für die Universitäten A und C festhalten, dass diese überwiegend wissenschaftsnah besetzt sind; nur Universität B zeigt eine wirtschaftsaffine Besetzung, die zudem international geprägt ist.

Weitere Unterschiede in der Außensteuerung zeigen sich in den beratend tätigen Gremien. Universität A hat vom Ministerium ein beratend tätiges Gremium dem Senat zur Seite gestellt bekommen, welches nur beratend tätig ist und einen jährlichen Bericht an das Ministerium verfasst. Damit bleibt die Einflussstärke zu hinterfragen. Universität B hat ein beratendes Gremium an der Seite des/der Hochschulleitenden, das ebenfalls nur beratend tätig ist und zum Austausch mit der Gesellschaft dient – jedoch nicht gesetzlich vorgeschrieben ist. Universität C hat, soweit festzustellen war, kein beratendes Gremium in der zentralen Ebene.

Es wird deutlich, dass sich Universität B um echten Außeneinfluss bemüht und die Universitäten A und C in Teilen das Ziel dieses Instrumentes unterlaufen, da der Einfluss aus anderen Umwelten, wie Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft, eher gering gehalten wird; Zwar wird Außeneinfluss aus anderen wissenschaftlichen Einrichtungen zugelassen, aber eben nur Einfluss aus dem gleichen System: der Wissenschaft.

Ein weiteres Element der *zielbezogenen Außensteuerung* sind die *Ziel- und Leistungsvereinbarungen*. Alle drei Universitäten haben diese Vereinbarungen mit ihren Ministerien abgeschlossen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass von Universität C für den Untersuchungszeitraum kein gültiges Dokument aufzufinden war und damit auf das jüngste Dokument mit der Gültigkeit bis 2017 zurückgegriffen wurde. Allen Vereinbarungen ist gemein, dass die Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten gesteigert werden soll und dass Absolventinnen- und Absolventenquoten, Studierende in Regelstudienzeit und Abbrechendenquoten

thematisiert werden. Alle Fälle sehen die Forschung als den Weg zur Profilierung; lediglich Universität C thematisiert *innovative Lehrformate* und die *interdisziplinäre Perspektive*. Universität B sah sich im Erhebungszeitraum mit Problemen des Übergangs in die höheren Fachsemester konfrontiert und wurde über die Ziel- und Leistungsvereinbarungen unterstützt, diesen Übergang zu verbessern. Mit dem Blick auf die *formelgebundene Mittelvergabe* zeigt sich für Universität A ein Konglomerat aus Grundausrüstung, mehreren Bemessungsmodellen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und Projektmitteln. Dies ist seitens des Ministeriums erkannt worden und wurde im Folgejahr nach dem Erhebungszeitraum verändert.

Die Universitäten B und C verfügen über Grundhaushalte, die nach der *Kosten- und Leistungsrechnung* bewirtschaftet werden. Hier war es nicht möglich zu eruieren, ob und wenn ja, welche Bemessungsmodelle zugrunde gelegt werden. Es kann lediglich festgehalten werden, dass mit Bonus- und Malusregelungen agiert wird, wenn Kennzahlen erreicht beziehungsweise übertroffen oder aber auch nicht erreicht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Hochschulrat der Universität A über die meisten strategischen Kompetenzen verfügt, aber das eigentliche Ziel der Einführung der Hochschulräte, Außeneinfluss aus Gesellschaft, Kultur und Politik in die Universitäten hineinzubringen, sowohl von Universität A wie auch von Universität B dahingehend unterlaufen wird, dass es mehrheitlich eine wissenschaftsnahe Besetzung der Hochschulräte gibt. Universität B legt im Gegensatz dazu großen Wert auf diesen Einfluss und der/die Hochschulleitende hat ein freiwilliges Gremium eingerichtet, das ihn/sie dahingehend berät. Hinsichtlich der Zielsetzungen in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen haben alle Universitäten ähnliche Ziele: Die Wettbewerbsfähigkeit soll gesteigert werden und der Output – also die Anzahl der erfolgreichen, qualifizierten Absolvent/-innen und Absolventen in Regelstudienzeit (fertiges ‚Produkt‘) – soll gesteigert werden. Hinsichtlich der Finanzierung zeigt sich der Unterschied, der in der staatlichen Regulierung schon deutlich wurde: Universität A wird detailreicher und formalisierter finanziell gesteuert als die beiden anderen Universitäten. Für die Ausprägung in diesem Governance-Mechanismus, und damit auch im Managementmodell lässt sich somit wie folgt vergleichend für die drei betrachteten Fälle schreiben: *Universität A < Universität C < Universität B*.

Die zielbezogene Außensteuerung ist in Universität A am geringsten und in Universität B am stärksten ausgeprägt. Damit ist Universität A stärker im Selbstverwaltungsmodell verhaftet als die anderen beiden untersuchten Fälle und Universität B folgt am stärksten dem Managementmodell.

Aus der Perspektive der Studierendenorientierung kann ein hoher und vielfältiger Außeneinfluss nur zu begrüßen sein. Damit erhöhen sich die Möglich-

keiten, dass die Alltagswelt der Studierenden und deren Bedürfnisse über den gesellschaftlichen Einfluss in die Entscheidungen einbezogen werden. Da dies jedoch stark von der Art und Weise des Außeneinflusses und von den Interessen der einzelnen Beteiligten abhängt, ist auch zu bedenken, dass ein vielfältiger Außeneinfluss nicht zwingend zur Förderung der Studierendenorientierung führt. Für den sich anschließenden Mechanismus der akademischen Selbstorganisation lassen sich die Fälle wie folgt zusammenfassend beschreiben.

5.4.3 Akademische Selbstorganisation

Betrachtet man die Kompetenzen des Senats in der Zusammenschau, zeigt sich, dass die Senate der Universitäten A und B die Einrichtung, Änderung und Aufhebung von Studiengängen beschließen, und der Senat von Universität C diese lediglich empfiehlt. Die Senate der Universitäten A und C erlassen die Grundordnung, während der Senat der Universität B diese beschließt und diese mit ihrer Verkündung Wirksamkeit erlangt. Der Senat von Universität A wählt die Hochschulleitende beziehungsweise den Hochschulleitenden, in den anderen beiden Universitäten ist er an den Findungskommissionen beteiligt. Von strategischer Bedeutung ist es, dass in Universität A der Senat den Struktur- und Entwicklungsplan beschließt, in Universität B der Beschluss im Einvernehmen mit dem Hochschulrat vorgenommen wird und der Senat der Universität C dazu lediglich Stellung nimmt.

Betrachtet man die Beteiligung bei der Wahl des Hochschulrats, so zeigt sich, dass in Universität A der Senat fünf der zehn Mitglieder wählt, in der Universität B zwei der fünf Mitglieder und in Universität C zwei Senatsmitglieder der Wahlkommission angehören, die aus fünf Mitgliedern besteht. Während der Senat der Universität A die Grundsätze zur Zuweisung der Mittel beschließt, wird vom Senat der Universität B nur Stellung genommen und vom Senat der Universität C lediglich Empfehlungen abgegeben. Der Senat der Universität A ist nicht mit der Wirtschaftsplanung der Universität befasst, der Senat der Universität B nimmt dazu Stellung und in Universität C werden die Planungsgrundsätze vom Senat gebilligt. Allerdings beschließt der Senat der Universität A die Verteilung aller zugewiesenen Mittel. Hinzu kommen universitätsindividuelle Kompetenzen, welche die Lehre betreffen: Der Senat der Universität A beschließt die Einschreibeordnung und die Höchstzulassungszahlen, der Senat der Universität B die Prüfungsordnungen und Gebührensatzungen und in Universität C erlässt der Senat die Rahmenprüfungsordnung.

Ebenso unterschiedlich sind die Kompetenzen der dezentralen Ebene verteilt. Stellen diese in der Universität A vor allem den Erlass der Prüfungsordnung

und die Gewährleistung des Lehrangebots dar, entscheiden die Fakultätsräte über grundsätzliche Angelegenheiten des jeweiligen Fachbereichs. In Universität B wurden innerhalb des Senats Ausschüsse gebildet, welche die Aufgaben der Dekanate übernehmen und die Aufgaben der Fakultätsräte werden ebenfalls vom Senat wahrgenommen. Universität C bildet ebenfalls Fakultätsräte, die das Pendant zum Senat in der dezentralen Ebene bilden. Sie sind für die Evaluation der Lehre verantwortlich, tragen den Teil der Fakultät zum Struktur- und Entwicklungsplan bei und sind innerhalb der Fakultät für die Verteilung von Mitteln und Stellen verantwortlich. Es zeigt sich, dass Universität C tatsächliche Kompetenzen in die dezentrale Ebene weitergegeben hat, und die Universitäten A und B hinsichtlich der *Dezentralisierung* Mischformen mit der Einbettung dieser Aufgaben im Senat vorziehen. Deutlich wird auch, dass der Senat von Universität A über finanzielle und *Wahlkompetenzen* verfügt, während in den Universitäten B und C der Zugriff auf Finanzen entweder nur im Einvernehmen mit dem Hochschulrat möglich ist (Universität B) oder der Senat lediglich dazu Stellung nehmen kann (Universität C).

Grundsätzlich ist die Macht des Senats in Universität C innerhalb der drei betrachteten Fälle am schwächsten ausgeprägt. Dieser Senat ist zwar an den Wahlen beteiligt kann aber sonst nur Empfehlungen aussprechen oder zu anderen Aspekten Stellung nehmen. Universität B lässt oftmals auch nur noch die Stellungnahme des Senats zu, beteiligt diesen jedoch noch am Beschluss des Struktur- und Entwicklungsplans und gesteht dem Senat Beschlusskompetenzen hinsichtlich der Lehre zu. In Universität A ist der Senat – immer im Vergleich zu den beiden anderen Fällen – der mächtigste. Er hat Beschlusskompetenzen sowohl in finanzieller Hinsicht wie auch die Lehre betreffend.

Für die Studierendenorientierung ist weniger der Aufbau der Universität oder die Stärke des Senats entscheidend als vielmehr die inhaltliche Ausrichtung der Entscheidungen, die in der Universität gefällt werden.

In Kurzform lassen sich die drei Universitäten wie folgt hinsichtlich der Ausprägung in diesem Mechanismus anordnen: *Universität A > Universität B ≤ Universität C*.

Die *akademische Selbstorganisation* ist damit bei Universität B schwächer ausgeprägt als bei Universität A und im Vergleich zu Universität C geringer oder gleich. Hierbei kommt es darauf an, welche Ausprägung wie gewichtet werden soll. Aus der Perspektive der Studierendenorientierung ist hier keine Gewichtung möglich, da es sich um inhaltliche Fragen handelt.

Für die Einordnung in das *Managementmodell* kann festgehalten werden, dass Universität A durch die starke Ausprägung der akademischen Selbstorganisation stärker im *Selbstverwaltungsmodell* verhaftet ist als die beiden anderen Fälle, denn auch für diesen Mechanismus gilt: Je geringer die Ausprägung, desto

höher die Einordnung in das Managementmodell. Damit orientieren sich Universität B und C stärker am Managementmodell.

5.4.4 Hierarchisch-administrative Selbstorganisation

Die hierarchischen Kompetenzen der Hochschulleitenden zeigen ebenfalls differierende Ausprägungen. Gemein ist ihnen lediglich, dass sie alle *Richtlinienkompetenz* innehaben. In Universität A verfügt der/die Hochschulleitende über eine Vetoposition, die den Hochschulleitenden der Universitäten B und C nicht zusteht. Wie der Hochschulleitenden der Universität B verfügt der/die Hochschulleitende von Universität A über doppeltes Stimmgewicht innerhalb der Hochschulleitung. In den Universitäten B und C obliegt die Verteilung von Ressorts der gesamten Universitätsleitung, während dies eine alleinige Kompetenz des/der Hochschulleitenden der Universität A ist. Eine weitere Gemeinsamkeit aller Hochschulleitenden ist, dass sie ein Vorschlagsrecht hinsichtlich der Besetzung der Vizeleitenden innehaben. Bei der Absetzung sind die Hochschulleitenden der Universitäten A und C jedoch unbeteiligt, während in der Universität B der/die Leitende darüber bestimmt. Auch kann der/die Leitende der Universität B den/die Kanzler/-in absetzen, während die beiden anderen Leitenden damit nicht befasst sind. Bei der Besetzung der Kanzlerin beziehungsweise des Kanzlers muss das Ministerium der Universität A zustimmen und alle drei Hochschulleitenden haben ein Vorschlagsrecht für diese Position.

Die Verteilung der Kompetenzen in der zentralen Ebene zeigt, dass alle drei Universitäten unterschiedliche Verteilungen vorgenommen haben. So werden die *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* der Universität A dem Senat zugewiesen, da dieser die allgemeine Auffangkompetenz innehat. Bei der Universität B schließt die Hochschulleitung diese ab und Senat und Hochschulrat sind unbeteiligt und bei Universität C muss der Hochschulrat zustimmen, der Senat nimmt Stellung und die Hochschulleitung schließt sie ab. Die *Struktur- und Entwicklungsplanung* wird in der Universität A vom Senat beschlossen und der Hochschulrat muss zustimmen, in der Universität B beschließt der Hochschulrat diese, der Senat nimmt Stellung und die Hochschulleitung darf Vorschläge zur weiteren Entwicklung unterbreiten. Universität C hat den Entwurf und die Ausführung des Struktur- und Entwicklungsplans der Hochschulleitung zugewiesen und Senat und Hochschulrat nehmen lediglich Stellung dazu.

Hinsichtlich des *Qualitätssicherungssystems* ist den Universitäten A und B gemein, dass der Senat dieses beschließt, in Universität C ist der Senat daran beteiligt. In Universität A muss der Hochschulrat zustimmen und der/die Hochschulleitende ist unbeteiligt. In Universität C ist der Hochschulrat indirekt über

die Ziel- und Leistungsvereinbarungen beteiligt. Die Budgets und Grundsätze zur Mittelverteilung werden in Universität A vom Senat beschlossen, in Universität C obliegt dies der/dem Hochschulleitenden und in Universität B dem Hochschulrat. Haben die Hochschulräte in Universität A und C hierzu ein Vetorecht, so darf der Senat der Universität B nur dazu Stellung nehmen. In Universität C obliegt dies der Hochschulleitung, der/die Hochschulleitende der Universität B vollzieht diesen Beschluss und kann Vorschläge unterbreiten.

In puncto Einrichtung, Änderung und Schließung von Studiengängen beschließen die Senate der Universitäten A und B dies, während diese Kompetenz in der Universität C der Hochschulleitung zukommt. Allen anderen Beteiligten in allen Fällen kommt hierbei lediglich das Recht der Stellungnahme zu, im Falle der Universität A kommt dem Hochschulrat noch ein Vorschlagsrecht zu. Vergleichend lässt sich festhalten, dass der Senat der Universität A die meisten und stärksten Kompetenzen auf sich vereint und in Universität C der Senat die wenigsten und am schwächsten ausgeprägten Kompetenzen hat. In Universität A werden Senat und Hochschulrat als Antagonisten zueinander aufgestellt und die Hochschulleitung hat die geringsten Kompetenzen in der formalen Struktur.

In Universität B liegt eine Verteilung der Kompetenzen vor: Wirtschaftliche Kompetenzen liegen beim Hochschulrat, hochschulinterne, die Lehre betreffende Kompetenzen liegen beim Senat. Lediglich in den Punkten, welche die Qualität oder die Grundordnung betreffen, werden Senat und Hochschulrat als Antagonisten aufgestellt. In Universität C verfügt die Hochschulleitung über die operativen Kompetenzen und auch über wirtschaftliche Kompetenzen. Hier muss oftmals der Hochschulrat zustimmen, wohingegen der Senat nur Stellung nimmt. Damit wird deutlich, dass Universität A noch am stärksten im Selbstverwaltungsmodell verhaftet ist und Universität C über die größte Hinwendung zum *Managementmodell* verfügt.

Dies zeigt sich auch an der Analyse der *Wahlverfahren*: Innerhalb der Universität A ist durch die Wahlverfahren durchaus Drohpotential des Senats vorhanden und Entscheidungen gegen die Mehrheit der Professorinnen und Professoren sind unwahrscheinlich. In den Universitäten B und C verfügen die Senate über keinerlei Drohpotenzial und Entscheidungen gegen die Mehrheit der Professorinnen und Professoren sind möglich. Zur Professionalisierung der Hochschulleitung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Hauptamtlichkeit der Hochschulleitenden im Fall A möglich ist und für Universität C nicht möglich ist; auch im Fall B ist dies nicht gesetzlich reguliert – lediglich die Möglichkeit zur Aufhebung der Lehrverpflichtung ist gegeben. Die Amtsdauer variiert zwischen sechs Jahren (Fälle A und C) und vier Jahren (Universität B). Alle Universitäten geben – in mehr oder minder starken Ausprägung – Entscheidungskompetenzen in die dezentrale Ebene ab; wobei zu bedenken ist, dass diese Ent-

scheidungskompetenzen durch die Bildung von den Kommissionen und das Zusammenlegen von Kompetenzen nur sehr eingegrenzt Gültigkeit haben kann. Auch arbeiten alle Universitäten mit dem Instrument der internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, wenn diese auch nicht inhaltlich beschrieben werden können.

Für die *Studierendenorientierung* bedeutet dieses Ergebnis, dass der Platzierung der Themen bei den richtigen Positionen und Personen eine sehr hohe Bedeutung zukommt. Wird Studierendenorientierung als wichtig eingestuft, profitiert die Studierendenorientierung von langen Amtszeiten, wird diesem Thema wenig Relevanz zugemessen, sind lange Amtszeiten eher hinderlich und es wird schwierig, dieses Konzept als Unterstützung für das erfolgreiche Studium zu nutzen. Auch hier, wie in der akademischen Selbstorganisation, ist demnach nicht die Struktur der Universität maßgeblich für die Förderung, sondern die Besetzung der Positionen.

Dennoch lassen sich die drei untersuchten Fälle in folgende geordnete Reihenfolge der Ausprägung bringen: *Universität A < Universität B < Universität C*.

Hüther untersuchte die Dokumente, die Budgetverteilungen, Kompetenzen und das Wahlverhalten (Hüther 2010, 333) und entwickelte dazu eine idealtypische Verteilung der Kompetenzen für die beiden Modelle und bildete einen Durchschnitt der Bundesländer. Abbildung 6 zeigt die Verteilungen.

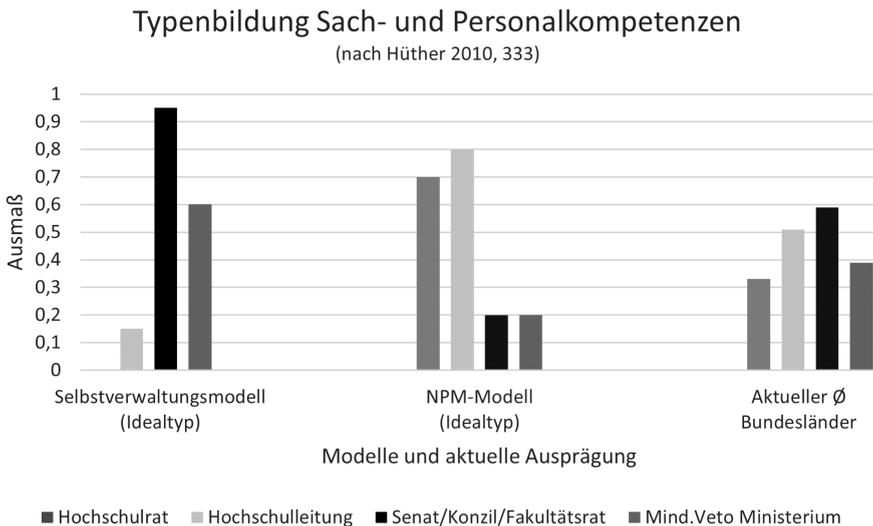


Abb. 6: Idealtypen nach Sach- und Personalkompetenzverteilung (eigene Darstellung nach Hüther (2010, 333))

Hüther ordnet im Idealtyp des *Selbstverwaltungsmodells* den Hochschulrat mit keinerlei Kompetenzen (0,0) ein und es wird deutlich, dass der aktuelle Stand (2021) im Durchschnitt eine Mischform zeigt. In seinem Idealtyp des NPM-Modells (Managementmodell) sollte die Hochschulleitung die meisten Kompetenzen innehaben, gefolgt vom Hochschulrat. Folgt man seinen Ausführungen, so lassen sich die drei untersuchten Fälle, wie in Abbildung 7 dargelegt, in seine Typologie einordnen.

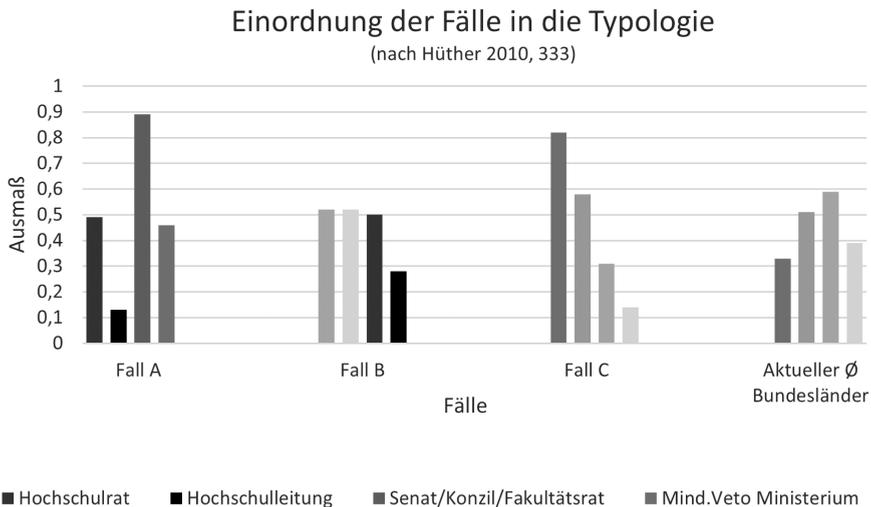


Abb. 7: Einordnung der untersuchten Fälle in die Typologie (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 333)

Im Fall A hat der Senat die meisten Kompetenzen, im Fall C der Hochschulrat. Im Fall B ist die Verteilung ausgewogen und das Ministerium hält sich weitgehend zurück. Hüther beschreibt diese drei unterschiedlichen Typen als „Kollegialmodell“ (Hüther 2010, 333) (Fall A), als „Hierarchie-Rats-Kollegialmodell“ (Hüther 2010, 333) (Fall B) und als „Hierarchie-Ratsmodell“ (Hüther 2010, 333) (Fall C). Er ordnet diese Ergebnisse wie folgt ein: Das Hierarchie-Ratsmodell entspricht am stärksten der idealtypischen Ausprägung des Managementmodells. Dem entspricht in diesem Vergleich am ehesten Universität C, in der die höchste Ausprägung der Kompetenzen des Hochschulrats vorliegt und sich das Ministerium am stärksten zurückgezogen hat (Hüther 2010, 334).

Fall B lässt sich nach Hüthers Modell damit beschreiben, dass „die Kompetenzdichte von Leitung und Rat deutlich in Richtung NPM-Modell weist, [...] die Stellung der akademischen Selbstverwaltung hier allerdings noch deutlich zu

hoch [ist]“ (Hüther 2010, 334), und Fall A lässt sich in das Kollegialmodell einordnen, welches

am deutlichsten [in] dem traditionellen deutschen System verhaftet [bleibt] [...] In allen LHGen findet sich hierbei im Vergleich zum Hochschulrat und der Hochschulleitung eine starke Stellung der akademischen Selbstverwaltung. Zudem fällt auf, dass entweder der Hochschulrat oder die Hochschulleitung ein Gegengewicht zur akademischen Selbstverwaltung bilden. In diesen Ländern ist demnach entweder der Hochschulrat oder die Hochschulleitung besonders kompetenzschwach. Tendenzen in Richtung ‚New Managerialism‘ sind zwar vorhanden, aber nicht besonders ausgeprägt (Hüther 2010, 334, H. i. O.).

Dieser Einschätzung ist sich vollständig anzuschließen. Damit ist Fall C derjenige, der sich innerhalb der hier untersuchten Universitäten am stärksten am Managementmodell orientiert, und Fall A verbleibt am stärksten im Selbstverwaltungsmodell.

Ordnet man die Fälle anhand der von Hüther gefundenen Durchschnittswerte ein, so zeigt sich, dass in Fall A der Senat und die Veto-Möglichkeiten des Ministeriums überdurchschnittlich stark sind und die Hochschulleitung unterdurchschnittlich stark ausgeprägt ist. Die Stärke des Hochschulrates ist jedoch überdurchschnittlich. Für Fall B zeigt sich, dass die Vetomöglichkeiten für das Ministerium und des Senats geringer als der Durchschnitt ausgeprägt sind, dafür der Hochschulrat und die Hochschulleitung über mehr Kompetenzen verfügen als der Durchschnitt. Insgesamt sind (abgesehen vom Ministerium) die Kompetenzen zwischen den drei verglichenen Interessengruppen nahezu gleich verteilt. Fall C zeigt eine sehr hohe überdurchschnittliche Kompetenzausprägung des Hochschulrats und die geringste Ausprägung der Vetomöglichkeiten des Ministeriums. Die Hochschulleitung hat überdurchschnittliche Kompetenzen und dem Senat fallen unterdurchschnittliche Kompetenzen zu.

Betrachtet man nun die Positionierung im Good Practice-Ranking des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule*, so erreichte dort Universität C die höchste Platzierung (Position 2), gefolgt von Universität B (Position 4) und Universität A mit der, in diesem Vergleich, schwächsten Good Practice (Position 21) hinsichtlich der Studierendenorientierung. Bringt man diese Ergebnisse zusammen, scheint es, als würde ein positiver Zusammenhang zwischen der Hinwendung zum Managementmodell und Studierendenorientierung bestehen. Natürlich kann hier aufgrund der geringen Fallzahlen und der wenigen Indikatoren nicht von einem Zusammenhang im statistischen Sinne gesprochen werden, aber es stellt eine Auffälligkeit dar, zumal in den Fällen B und C nur zwei Positionen im Good Practice-Ranking voneinander entfernt sind und auch in der Hinwendung zum Managementmodell näher beieinanderliegen. Fall A orientiert sich von den

drei Fällen am wenigsten am Managementmodell und erreichte Position 21 im Good Practice-Ranking des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule*.

5.4.5 Wettbewerb

Alle hier betrachteten Universitäten werden von den Ministerien angehalten, ihre Sichtbarkeit und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Doch die Universitäten gehen unterschiedlich damit um. Universität A ist in dieser Untersuchung die einzige, welche Studiengebühren (ab dem siebten Semester) erhebt. Im Rahmen der W-Besoldung konkurrieren in allen Universitäten die Professorinnen und Professoren um Leistungszulagen, wobei Universität B als einzige explizit die Verbesserung der Lehre benennt. Zwar ist diese Konkurrenz in den anderen beiden Universitäten nicht ausgeschlossen, aber der Fokus liegt in den beiden Fällen deutlich auf Ergebnissen in der Forschung (Drittmittel, Publikationen). Auch werden in Universität B die Evaluationsergebnisse bei Zulagen oder Bleibeverhandlungen zurate gezogen, in den anderen beiden Fällen werden sie vom Ministerium anonymisiert eingesehen, um die kommenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu erarbeiten. Während für Universität A *Hochschulrankings* keine große Rolle spielen, sind diese für Universität B von sehr hoher Bedeutung und werden auch als Instrument genutzt. Hochschule C nimmt sie zwar wahr, nutzt diese aber nicht so stark wie Universität B in ihrer Außendarstellung. Auch spielen für Universität B die Internationalität und die Sichtbarkeit in der Region eine weitaus größere Rolle als für die Universitäten A und C. So veranstaltet Universität B zum Beispiel Schülerinnen- und Schülerwettbewerbe, um zukünftige potenzielle Studierende für ein Studium an ihrer Universität zu begeistern.

Richtet sich der Blick auf die Lehre, kann für alle Universitäten festgehalten werden, dass *Lehrpreise* vergeben werden. Universität C vergibt zwei undotierte Preise, die an wissenschaftliche Mitarbeitende und Lehrende vergeben werden, um das Engagement in der Lehre oder Innovation zu würdigen. Universität B vergibt keine Preise an Lehrende – hier werden studentische Tutorinnen und Tutoren ausgezeichnet. Allerdings wurde in der Befragung angegeben, dass interne Preise für gute Lehre vergeben werden. Hier muss unklar bleiben, ob der Tutorinnen- und Tutorenpreis damit gemeint war. In Universität A wird in jeder Fakultät ein Lehrpreis ausgerufen, der dotiert ist und sich auf digitales Engagement bezieht. Weiterhin arbeitet Universität A auch mit wettbewerblich ausgeschriebenen Projektmitteln, um die sich beworben werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Universität A zwar das Instrument des *Wettbewerbs* hochschulintern nutzt, aber den Wettbewerb zwischen den

Universitäten/Hochschulen noch nicht nutzt oder darin agiert. Universität B ist die Universität, in der der Mechanismus Wettbewerb am stärksten angekommen ist und diesen nutzt – sie arbeitet aktiv daran, ihre Position zu stärken. Universität C nutzt die Instrumente auch für ihre Außendarstellung und für die interne Steigerung der Leistung, aber nicht im gleichen Ausmaß wie Universität B.

Kurz gefasst lassen sich die Ergebnisse für den Governance-Mechanismus wie folgt notieren: *Universität B > Universität C > Universität A*.

Damit orientiert sich Universität B auch am stärksten innerhalb dieses Mechanismus am *Managementmodell*. An diese Zusammenfassung hinsichtlich der Governance-Mechanismen schließt sich nun die Zusammenfassung für den Bereich der Studierendenorientierung an.

5.4.6 Studierendenorientierung

Für alle drei Universitäten spielt Innovation in der Lehre eine sehr große Rolle. Richtet man den Blick auf die Platzierung im Good Practice-Ranking, zeigt sich, dass sich Universität A auf dem 21. Platz, Universität B auf dem vierten Platz und Universität C auf dem zweiten Platz hinsichtlich der *Studierendenorientierung* einordnete. Hinsichtlich der Strategie ist für alle untersuchten Universitäten die Forschung der bedeutendste Bereich und der Bereich Studium und Lehre wird als der zweitwichtigste eingeschätzt. Die Universitäten haben in diversen strategischen Bereichen Veränderungen vorgenommen oder geplant. Universität A hat nur im Bereich Hochschuldidaktik keine Veränderungen vorgenommen oder geplant, Universität B plant noch bis 2023, Veränderungen im Bereich der Hochschulorganisation vorzunehmen, und Universität C hat keine Veränderungen im Bereich der physischen Lehr- und Lernräume vorgenommen oder plant diese. In allen anderen Bereichen wurden von allen Universitäten Veränderungen durchgeführt.

Die Universitäten dokumentieren diese Strategie alle in einem *Strategiepapier*, in den *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* und in einer *Universitätsvision*. Lediglich Universität A dokumentiert sie in einer Satzung beziehungsweise der Grundordnung. Alle betrachteten Universitäten kommunizieren die Strategie, indem sie den Mitarbeitenden und den Studierenden zur Verfügung gestellt wird. Die Universitäten A und B publizieren sie im Intranet, jedoch nicht über einen Hochschulnewsletter oder in einer hochschulweiten Printveröffentlichung. Universität C kommuniziert die Strategie universitätsintern als Printveröffentlichung, jedoch stellt Universität C die Strategie, wie Universität A auch, nicht auf Veranstaltungen den Mitarbeitenden und Studierenden vor. Dieses Vorgehen wählt nur die Universität B. Innerhalb der Organisation setzen alle

drei Fälle die Strategie mit den gleichen Strukturen um. Sie nutzen dafür Stabsstellen, AGs und Gremien. Als weitere Interessenvertreterinnen und -vertreter hinsichtlich der Strategie sind in allen Universitäten der Hochschulrat, Dekaninnen und Dekane, Professorinnen und Professoren, Mitarbeitende der Verwaltung und akademische Mitarbeitende sowie Vertreterinnen und Vertreter der Bibliothek beteiligt.

Nur in Universität C werden auch technisch tätige Mitarbeitende sowie Vertreterinnen und Vertreter einzelner Einheiten (Departments, Fakultäten, Institute, Studiengänge) beteiligt. Und Universität A beteiligt daran zusätzlich das beratend tätige Gremium. Studierende werden in Form von Gremien durch die Beteiligung von der VS, des AStA und des UStA und durch Umfragen in allen Universitäten in die Entscheidungsbildung einbezogen. Universität C bezieht zusätzlich noch weitere studentische Vertreterinnen und Vertreter in die Gremien ein.

Mit der Weiterentwicklung der Lehre befassen sich in allen drei Universitäten der/die Hochschulleitende und der/die Vize-Leitende für Lehre. Darüber hinaus befasst sich in den Universitäten A und B eine Stabsstelle damit. In den Universitäten B und C ist dazu eine Abteilung eingerichtet worden. Und Universität C hat zur Weiterentwicklung der Lehre eine AG gegründet. Weiterhin beteiligen die Universitäten B und C das Didaktikzentrum, die Bibliothek, die IT, Lehrende und Studierende und Universität C hat darüber hinaus das Medienzentrum beteiligt. Die in dieser Kooperation behandelten Themen sind in Universität A und B *Lernräume*, gemeinsame *Lehr- und Lernprojekte*, *Kompetenzvermittlung* und *Digitalisierung*. In Universität C werden jedoch in diesem Kreis nur gemeinsame Lehr- und Lernprojekte und das Thema Digitalisierung behandelt. In allen Universitäten arbeiten die damit befassten Organisationseinheiten kontinuierlich zusammen, um die Lehre zu unterstützen. Da in Universität A nur die Hochschulleitung und die Stabsstelle organisatorisch mit der Weiterentwicklung der Lehre beschäftigt sind, liegt hierfür keine strukturelle Formierung vor. Die Universitäten B und C haben hierfür ein Projekt beziehungsweise AGs ins Leben gerufen und in Universität B gibt es darüber hinaus auch Gremien und individuelle Absprachen.

Betrachtet man das *Qualitätsmanagement* der Universitäten in der Zusammenschau, zeigt sich, dass alle Universitäten ein internes *Informations- und Berichtssystem* unterhalten, die Lehre von Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen evaluiert wird und es Peer- und Selbstevaluationen einzelner Einheiten und der ganzen Universität gibt. Jedoch unterhält nur Universität C ein externes Qualitätsmanagement, ist jedoch auch die Einzige, die kein gesondertes Qualitätsmanagement für den Bereich Studium und Lehre unterhält. Dieser Unterschied mag den unterschiedlichen *Akkreditierungen* geschuldet sein.

Alle untersuchten Universitäten nutzen EvaSys als digitale Unterstützung des Qualitätsmanagements und haben Sondermittel (Drittmittel, hauseigene Mittel und länderspezifische Sonderprogramme) zur Verfügung. Nur Universität C nutzt zusätzlich Maßnahmen zur Eigenfinanzierung. Auch vergeben alle Universitäten Preise für gute Lehre und bieten Schulungen für ihre Lehrenden an. Hierbei sind in der Universität A Präsentationstechniken, Didaktik und Lehr- und Lernmethoden für neu beginnende Lehrende verpflichtend. Die Universitäten B und C haben verpflichtende Schulungen für das *Forschende Lernen* (Universität B) beziehungsweise für *E-Learning/Blended Learning* (Universität C).

Mit dem Blick auf die *Digitalisierung* der Lehre zeigt sich, dass die Anteile des Blended Learnings von elf Prozent (Universität A) über 21 Prozent (Universität C) bis 80 Prozent (Universität B) reichen. Universität C bietet 70 Prozent der Veranstaltungen in Präsenz an, Universität B 100 Prozent und Universität A 80 Prozent. Richtet man den Blick auf die physischen Räume, so ist in allen Bibliotheken der Universitäten der Verzehr verboten.

Insgesamt wurde auch deutlich, dass Universität A zunächst abwartet, wie sich innovative Projekte und Ideen an anderen Universitäten entwickeln, und diese Projekte erst dann an die eigenen Bedürfnisse anpasst und adaptiert. Auch wird in Universität A stark auf den Multiplikatoreffekt gesetzt. Einzelne Lehrende nehmen an Schulungsangeboten des Landes teil und verbreiten dieses Wissen auf informelle Art innerhalb der Universität. Universität B verweist auf die Bedeutung der Beteiligung der Studierenden und der Kommunikation und nimmt den *Kulturwandel* verstärkt in den Blick. Auch verweist sie in den Interviews darauf, dass die Betreuung der Studierenden zu Beginn, aber auch zum Ende des Studiums bessere Betreuungsangebote benötigt. Auch Universität C betont die Einbindung der Studierenden, aber auch, dass den Studierenden das Wissen fehlt, sich aktiv in die Organisation Universität einzubringen. Hinsichtlich der angewandten Projektmanagement-Instrumente zeigte sich, dass hier unterschiedliche Varianten zum Einsatz kommen: Universität A setzt auf den PDCA-Zyklus zur Qualitätssteigerung und Universität B nutzt das Changemanagement-Modell des Deep freeze. Hierdurch werden auch die unterschiedlichen Perspektiven sichtbar: Universität A nimmt die Qualität als Fokus der Entwicklung wahr, Universität B den Wandel.

Folgt man Gerber et al. (2011, 126), so lässt sich anhand der Ausprägungen in den einzelnen Mechanismen eine Zuordnung zum Management- beziehungsweise zum Selbstverwaltungsmodells vornehmen. Diese Einordnung wird in Tabelle 18 vergleichend für die drei Fälle vorgenommen.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der einzelnen Items kann hier keine trennscharfe Einordnung vorgenommen werden, sodass nur von einer höheren oder niedrigeren Ausprägung gesprochen werden kann. Zudem kann kein Bezug

zur Gesamtheit der deutschen Hochschulen oder Universitäten hergestellt werden, aber es können Aussagen darüber getroffen werden, ob eine Universität stärker oder schwächer als die anderen beiden in dem jeweiligen Mechanismus aktiv ist.

Tab. 18: Ausprägung in den Dimensionen der untersuchten Fälle im Zusammenhang (eigene Darstellung)

<i>Item</i>	<i>Ausmaß</i>
Staatliche Regulierung	$A > B > C$
Zielbezogene Außensteuerung	$A < B > C$
Akademische Selbstorganisation	$A < B \leq C$
Hierarchisch-administrative Selbststeuerung	$A < B < C$
Wettbewerb	$A < B > C$
Studierendenorientierung	$A < B < C$

Für den Fall A bedeutet dies, dass er eine höhere Ausprägung in dem Mechanismus der staatlichen Regulierung erfährt als die beiden anderen Universitäten und eine geringere Ausprägung als die beiden anderen Hochschulen in dem Mechanismus der *zielbezogenen Außensteuerung* erfährt, jedoch eine höhere Ausprägung in der *akademischen Selbstorganisation* hat als die Universitäten B und C haben. Weiterhin verfügt Universität A über eine geringere Ausprägung der *hierarchisch-administrativen Selbststeuerung* als Universität B und C. Auch der Mechanismus *Wettbewerb* ist in Universität A geringer ausgeprägt als in den beiden anderen Fällen.

Die Ergebnisse hinsichtlich der *Studierendenorientierung* zeigen, dass diese für den Fall A geringer ausgeprägt ist als in den beiden anderen Fällen. Damit ist festzuhalten, dass sich von den drei betrachteten Universitäten Universität A zum Erhebungszeitpunkt noch am stärksten im *Selbstverwaltungsmodell* befand.

Für den Fall B zeigt sich, dass der Mechanismus *staatliche Regulierung* niedriger ausgeprägt ist als bei Universität A, jedoch ausgeprägt ist als die Ausprägung im Fall C. Für beide Fälle gilt, dass sie jedoch deutlich geringer ausgeprägt ist als im Fall A. Für den Governance-Mechanismus *zielbezogene Außensteuerung* lässt sich für Universität B festhalten, dass dieser innerhalb der drei betrachtenden Fälle am höchsten ausgeprägt ist; dies gilt auch für den Mechanismus *Wettbewerb*. Für den Mechanismus *akademische Selbstorganisation* lässt sich aufgrund der Verflechtungen auch nur konstatieren, dass dieser niedriger ausgeprägt ist als in Fall A und aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit der individuellen Ausprägungen als niedriger oder gleich stark ausgeprägt als die

des Falls C zu sehen ist. Für den Mechanismus der *hierarchisch-administrativen Selbststeuerung* gilt, dass diese in Universität B höher ausgeprägt ist als in Fall A, aber geringer als in Universität C.

Die *Studierendenorientierung* ist höher ausgeprägt als bei Universität A, aber geringer als in Universität C. Damit zeigt sich für Universität B eine Orientierung am Managementmodell und eine klare Abkehr vom Selbstverwaltungsmodell.

Für die Universität C zeigt sich, dass die staatliche Regulierung am niedrigsten in den drei Fällen ausgeprägt ist. Demgegenüber erfährt Universität C die höchste zielbezogene Außensteuerung der betrachteten Fälle. Aufgrund der internen Verflechtungen – ähnlich wie in Universität B – ist nur festzuhalten, dass dieser Mechanismus niedriger ausgeprägt ist, als es in Fall A und je nach Perspektive gleich niedrig oder etwas geringer ausgeprägt wie für den Fall B zu betrachten ist. In der Universität C ist die hierarchisch-administrative Selbststeuerung verglichen mit den Universitäten A und B am höchsten ausgeprägt und für den Mechanismus Wettbewerb lässt sich festhalten, dass Universität C eine höhere Ausprägung als Universität A, aber eine niedrigere als Universität B zeigt. Damit ist auch Universität C stark im Managementmodell angekommen. Die Studierendenorientierung der Universität C ist höher ausgeprägt als die der beiden anderen Universitäten. Betrachtet man die Ergebnisse, können diese wie im Anschluss dargelegt diskutiert werden.

6 Kompetenzorientierung und Governance

Nachdem die Fälle nun zueinander in Beziehung gesetzt worden sind, lassen sich Aussagen dazu treffen, ob sich Zusammenhänge zwischen den Reformen (New Public Management, Bologna- Prozess, Shift from Teaching to Learning) zeigen lassen. Wie bereits Borggräfe (2019) festgestellt hat, werden die meisten Veränderungen in der *Qualitätssicherung* miteinander verwoben und viele Entwicklungen beruhen nicht auf dem *Bologna-Prozess*, sondern sind auf das *New Public Management* zurückzuführen. Nickel (2011) legte ergänzend dar, dass der vermeintlich nur die Lehre betreffende Bologna-Prozess auch die Hochschulorganisation tangierte. Dies lässt sich für die hier untersuchten Fälle bestätigen. In den Bereichen der Qualitätssicherung werden die Aktivitäten gebündelt, die bedingt durch die Ziel- und Leistungsvereinbarungen (New Public Management) die Lehre und die Kompetenzentwicklung (Bologna-Prozess) tangieren. Es war nicht zu eruieren, ob die Hochschulen auch im Rahmen der Qualitätssicherung anderer Bereiche wie zum Beispiel der Forschung oder der Third Mission in diesem Bereich behandeln.

Dennoch sind diese Reformen aus Sicht der *Studierendenorientierung* suboptimal verwoben. So finden sich in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen kennzahlenorientierte Regelungen zu Studierenden in Regelstudienzeit, Abbrechendenquoten etc., aber keine konkreten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre. Es kann auch als Autonomie der Hochschulen verstanden werden, die konkrete Zielerreichung des erfolgreichen Studiums den Hochschulen zu überlassen, was angesichts der Vielfalt der konkreten Ausgestaltung der Hochschulen auch sinnvoll erscheint. Dennoch könnten Aspekte wie Weiterbildung der Lehrenden und der Administration (über die Leitungsebene hinaus), eine Veränderung der Vorgaben für die Leistungsbezüge der Professorinnen und Professoren und eine Erweiterung der Berufungsverfahren um pädagogisch und damit qualitativ ausgerichtete Faktoren die Verbesserung der Lehre fördern und beschleunigen. Erfreulich ist, dass der *Shift from Teaching to Learning*, vollkommen unabhängig von den (bildungs)politischen Reformen, in der Qualitätssicherung angekommen ist und vorangetrieben wird. Lehrende werden in zwei der drei betrachteten Fälle zu Beginn ihrer Tätigkeit verpflichtet, Schulungen wahrzunehmen und auch die Digitalisierung der Lehre wird vorangetrieben, was beides der Studierendenorientierung zugutekommt.

Damit ist die von Herrmann (1996) aufgeworfene These, dass die Verwaltungsreform das „pädagogische Geschehen“ nicht erreicht (Herrmann 1996, 321), zumindest dahingehend diskussionswürdig, dass zum einen der direkte Zugriff auf die Lehre durch Art. 5 Absatz 3 GG und auf die Hochschulen als For-

schungseinrichtungen durch Art. 19 Abs. 3 GG nicht möglich ist und dass zum anderen durch die Kontrakte zwischen Hochschulen und Ministerien über kennzahlengesteuerte Instrumente (Abbrechendenquoten, Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende in Regelstudienzeit etc.) seitens der Ministerien auf ein qualitativ hochwertiges, erfolgreiches Studium gedrängt wird. Damit hat, im Rahmen der regulativen Möglichkeiten, die Verwaltungsreform in Form von Ziel- und Leistungsvereinbarungen die Lehre – wenn auch nicht das pädagogische Geschehen an sich – erreicht, wenn auch die Zielsetzung nicht die Hebung der pädagogischen Qualität ist, sondern Ziele wie Wirtschaftlichkeit und Wettbewerbsfähigkeit bei den Überlegungen der Ministerien im Vordergrund stehen. Dadurch wird die inhaltliche Entkopplung nicht aufgehoben, wobei auch fraglich ist, ob dies erstrebenswert wäre.

Deutlich wurde aber auch, dass die *Governance-Mechanismen* sich auf die Analyse der Entwicklung des New Public Managements beschränken und es nur über eine inhaltliche Analyse möglich war, einen Bezug zur *Studierendenorientierung* herzustellen. So konnte nicht in allen Mechanismen ein Bezug hergestellt werden, auch dadurch verdeutlicht sich das Potenzial, die Studierendenorientierung stärker in Reformen einzuweben. Gezeigt werden konnte, dass in dem Mechanismus staatliche Regulierung nur sehr geringe Tendenzen zu verzeichnen sind, welche die Studierendenorientierung unterstützen. In dem Mechanismus der akademischen Selbstorganisation zeigen die Fälle ein unterschiedliches Bild.

In Universität A ist die *Qualitätssicherung* direkt an die Hochschulleitung angebunden, in den beiden anderen Fällen sind Kommissionen und Ausschüsse des Senats damit befasst. Hinsichtlich der Studierendenorientierung zeigt das Ergebnis des Falls A, dass auch unter einer stärkeren Verhaftung im *Selbstverwaltungsmodell* gute Ergebnisse zu erzielen sind. Dies verdeutlicht, wie sehr es auf die Interessen der beteiligten Personen ankommt und wie gut das Thema Studierendenorientierung bei den Entscheiderinnen und Entscheidern sowie den Gestalterinnen und Gestaltern platziert werden kann. In allen Fällen ist es jedoch deutlich, dass die Beteiligung der Studierenden deutlich erhöht und verstärkt werden könnte.

In dem Mechanismus der zielbezogenen Außensteuerung fällt Universität A positiv auf, da sie einen Studierenden im Hochschulrat verankert hat. Doch da dieser Hochschulrat, gleich dem der Universität C, durch die wissenschaftsnahe Besetzung die Zielsetzung dieses Gremiums unterläuft, ist es fraglich, inwieweit die Verbesserung der Lehre Berücksichtigung findet. Hier wird deutlich, was für alle Gremien hinsichtlich der Studierendenorientierung gilt: Es hängt stark von der Interessenlage der Personen ab, die die Gremien besetzen. Diese lässt sich durch Untersuchungen der Strukturen, Abläufe und Interdependenzen nicht

klären. Hier zeigt sich ein Forschungsdesiderat. Auch die Ausprägungen in dem Mechanismus hierarchisch-administrative Steuerung lassen grundsätzlich keine Aussage über die Studierendenorientierung zu. Deutlich wird, dass, wenn die Leitungspositionen gestärkt werden, es auch hier auf die persönliche Interessenslage der Personen ankommt, die diese Positionen besetzen.

Hinsichtlich des *Wettbewerbs* zeigt sich ein differenziertes Bild. Konkurrenz belebt das Geschäft und somit ist Studierendenorientierung ein Aktivposten in den wettbewerblich orientierten Vorgängen. Zwar wirbt keine der untersuchten Universitäten damit, dass sie studierendenorientiert ist, jedoch lassen sich in der Außendarstellung der Universitäten zum Beispiel Bilder von Makerspaces für die Lehre und explizite Darstellungen der Angebote der Didaktikzentren finden, sodass auch damit geworben wird, wie die Studierenden in der Lehre unterstützt werden. Insgesamt ist als Entwicklung jedoch zu verzeichnen, dass die oft in der Literatur bemängelten Pseudo- oder Quasimärkte (Jann 2019, 132; Hartong 2012, 44) einer echten Wettbewerbssituation gewichen sind: Hochschulen stehen unter starkem Legitimationszwang, denn Hochschulen werden fusioniert, wenn sie als individuelle Organisation nicht mehr attraktiv oder rentabel sind und das Land Einsparungen vornehmen will (Müller-Böling 2004, o. S.).

Gerade aufgrund des mangelnden Bezugs zwischen Governance und Studierendenorientierung ist es erstaunlich, dass das Ausmaß an Hinwendung zum Managementmodell und der Ausprägung der Good Practice in dem Ranking des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* positiv zusammenhängen. Einschränkend ist hier festzustellen, dass keinerlei Kausalität anzunehmen ist, da die Fallzahlen viel zu gering sind. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden nur drei Fälle analysiert und die Universität mit dem stärksten Verharren im Selbstverwaltungsmodell (Fall A) belegte von den drei untersuchten Fällen den schlechtesten Platz im Ranking (Platz 22) und die beiden anderen Fälle, die beide stark am Managementmodell orientiert sind und sehr nah in der Ausprägung beieinanderliegen, liegen auch in dem Ranking nicht nur auf den vordersten Plätzen, sondern auch sehr dicht beieinander (Plätze 2 und 4). Auch hier zeigt sich aufgrund der geringen Fallmenge ein weiterer Forschungsbedarf und es gilt die folgende Hypothese zu untersuchen:

- Je stärker eine Hochschule studierendenorientiert vorgeht, desto stärker orientiert sie sich am Managementmodell.

Eine weitere Hypothese wäre der umgekehrte Fall:

- Je mehr sich die Hochschule am Managementmodell orientiert, desto stärker ist die Studierendenorientierung ausgeprägt.

Die Ergebnisse der Good Practice-Untersuchung im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* zeigen für alle drei Fälle eine hohe Innovationsbereitschaft in der Lehre und grundsätzlich betrachtet die Untersuchung des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* aufgrund des aufeinander aufbauenden Samplings für die einzelnen Teiluntersuchungen nur Hochschulen, die schon eine gut ausgeprägte Good Practice hinsichtlich der Studierendenorientierung haben, da ein Fokus darauf lag, die vorhandene Good Practice herauszuarbeiten und zu sammeln. Von daher kann bei allen der hier betrachteten Fälle, trotz der Unterschiede im Good Practice-Ranking, von sehr hoher Studierendenorientierung ausgegangen werden. Dennoch entstehen im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Arbeit Fragen. Fall A ist von den betrachteten Fällen am stärksten im Selbstverwaltungsmodell verhaftet und hat zwar innerhalb dieser Arbeit die niedrigste Positionierung (Platz 22) im Good Practice-Ranking, aber deutschlandweit betrachtet ist dies ein sehr gutes Ergebnis (178 Hochschulen wurden in das Ranking aufgenommen). Liegt es wirklich an der Personalie des/der Hochschulleitenden, der/die die Qualitätssicherung direkt an die Hochschulleitung angebonden hat und sich stark dafür engagiert? Oder gibt es weitere Faktoren, die zu der guten Positionierung beitragen? Hypothesen hierfür könnten lauten:

- Die Ausprägung der Studierendenorientierung steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit der Interessenlage der Entscheiderinnen und Entscheider sowie der Gestalterinnen und Gestalter.
- Die Ausprägung der Studierendenorientierung ergibt sich unabhängig von der Interessenlage der Entscheiderinnen Entscheider sowie der Gestalterinnen und Gestalter. Sie ergibt sich aus den Logiken der Reformbewegungen.

Auch hinsichtlich der von Flink und Simon (Flink/Simon 2015, 39–47) vorgeschlagenen Typisierung lassen sich alle drei Fälle auch in Verbindung mit dem Ergebnis des Rankings des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* betrachten. Fall A wurde dem Typus Traditionalistin/Traditionalist zugeordnet, Fall B dem Typus Macherin/Macher und Fall C dem Typus Gestalterin/Gestalter. Es entsteht der Eindruck, dass es sich bei Fall A um eine Traditionalistin beziehungsweise einen Traditionalisten handelt, der/die ein klassisches Verständnis „seiner/ihrer“ Universität hat. Universität B scheint eher eine Macherin beziehungsweise einen Macher in der Hochschulleitung zu haben – hier wird der Kulturwandel aktiv vorangetrieben und die Nutzung von Changemanagement-Instrumenten deutet darauf hin, dass hier in bekannten wirtschaftlichen Strukturen gedacht wird und damit der Wandel nicht nur verwaltet, sondern gestaltet werden soll. Hinzu kommen eine internationale Öffnung und die Teilnahme am internationalen Markt.

Auch ist Fall B die Universität, die sich ein externes beratendes Gremium an Bord geholt hat und deren Hochschulrat wirtschaftsnah besetzt ist. Ähnliches gilt für den Fall C. Auch hier wurde der Wandel vorangetrieben, wenn auch weniger offensiv, als Fall B dies betreibt. Universität C ist zwar systemakkreditiert und hat sich besonderen kulturellen Merkmalen (Vielfalt, gesellschaftliches Engagement) verschrieben und gestaltet damit die Universität, doch trotz der hohen Kompetenzen der Hochschulleitung gestaltet sich der Wandel sanfter und die hohen Verflechtungen des Senats lassen vermuten, dass es sich bei der Leitung von Universität C um eine Gestalterin beziehungsweise einen Gestalter handelt. Doch einschränkend ist auch hier festzuhalten, dass hierfür keine greifbaren Indizien vorliegen, sondern nur der Gesamteindruck, der bei der Bearbeitung entstand, zugrunde gelegt wird.

Damit können erneut Hypothesen generiert werden:

- Hochschulleitende, die dem Typus Macherin/Macher oder Gestalterin/Gestalter zugeordnet werden können, treiben die Orientierung am Managementmodell voran.
- Hochschulleitende, die dem Typus Macherin/Macher oder Gestalterin/Gestalter zugeordnet werden können, treiben die Studierendenorientierung voran.

Hier wäre es von Interesse, ob dies dabei in ihren persönlichen Interessen liegt und sie deshalb diesem Typ zuzuordnen sind oder ob sich diese Entwicklungen (Hinwendung zum Managementmodell, Studierendenorientierung) als nicht ein Nebenprodukt der Erreichung weiterer Ziele einstellen.

Eine weitere hier vorgenommene Einordnung sind die *Kompetenzverteilungstypen* von Hüther (Hüther 2010, 333). Diese können, auch noch acht Jahre nachdem Hüther die Einordnung vorgenommen hat, noch als gültig angesehen werden. Einschränkend ist dazu anzumerken, dass es kurz nach der Datenerhebung Veränderungen im Fall A gab. Hier hat das Ministerium die Haushaltung in Richtung Managementmodell verändert.

Auch kann das von Bogumil et al. festgestellte Ergebnis bestätigt werden, dass nach wie vor

hybride Governance-Strukturen zwischen den Idealtypen des Selbstverwaltungs- und Managementmodells zu beobachten sind. Ein nach wie vor starker Senat steht neben einer gestärkten Hochschulleitung. Die Wettbewerbselemente haben zugenommen und die akademische Selbstorganisation ist geschwächt worden (Bogumil et al. 2013, 225).

Keiner der in dieser Arbeit untersuchten Fälle ließ sich vollständig in eines der beiden Modelle einordnen. Dies ist aus zwei Gründen auch nicht verwunderlich: Zum einen handelt es sich bei den Modellen um Idealtypen, zum anderen ist das

New Public Management in Deutschland noch nicht abgeschlossen, sodass noch mit weiteren Umbildungen zu rechnen ist.

Gezeigt werden konnte auch, dass hinsichtlich der Legitimität die Aktivitätsstruktur von der Formalstruktur abweicht. Zum einen wird durch die wissenschaftsnahe Besetzung der Hochschulräte (Fälle A und C) der Außeneinfluss, der mit ihrer Einführung erreicht werden sollte, deutlich reduziert, zum anderen wird die gewünschte Dezentralisierung durch die Wahrnehmung der Aufgaben des Fakultätsrates durch den Senat (Fall B) unterlaufen. Hinzu kommt, dass in der Praxis strategische Entscheidungen zwar von der Hochschulleitung beschlossen werden, aber der Senat stark eingebunden ist und der Hochschulrat (nur) informiert wird. Es wird demnach, um Koch (2018) zu folgen, versucht, die Kompetenzen dieses Gremiums aufrechtzuerhalten und diese Struktur beizubehalten.

Damit wird intern das Kollegialprinzip weiter fortgeführt und es verdeutlicht, dass tradierte Institutionalisierungen nur sehr langsam abzubauen sind. Institutioneller Wandel benötigt Zeit und bedarf der Änderung von Überzeugungen und der Erkenntnis, dass sich die institutionellen Erwartungen aus der Umwelt geändert haben und welche Anpassungen sinnhaft und zielführend sind um die von der Umwelt zugeschriebene Legitimität, und damit die Überlebenswahrscheinlichkeit, zu steigern. Dieser Prozess wurde und wird im Zuge des *New Public Managements* auf der Formalebene vollzogen, ist jedoch in unterschiedlichem Ausmaß in den hier betrachteten Fällen auf der Aktivitätsebene angekommen. Hinzu kommt, dass, wie der Fall A zeigt, manche Ministerien diesen Wandel ebenfalls zögerlich vollziehen und somit eine Universität, die mehr Autonomie anstreben würde, gar nicht in der Lage wäre, nach eigenem Ermessen zu agieren.

Deutlich wird auch, dass in der Organisation Hochschule die *Akteurskonstellation* (inter)agiert und gleichzeitig die „objektive Faktizität“ (Berger/Luckmann 2013, 20) neu innerhalb der Gruppe Hochschulmitglieder ausgehandelt werden müssen. Für jede der drei betrachteten Universitäten stellt sich eine andere gesellschaftliche Realität dar. Betrachtet man Universität C mit ihrer strategischen Zielsetzung und ihrem gesellschaftlichen Engagement, so zeigt sich, dass sie einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten will und sich nicht ausschließlich an ihrem Kunden Wirtschaft orientiert. Es wurde auch deutlich, dass die vom New Public Management angestrebte Reduzierung der akademischen Selbstorganisation sich organisational schleppend vollzieht. Dies verwundert nicht, da diese Autonomie auf einer langen Tradition beruht, die institutionalisiert ist und somit einen der Grundpfeiler des Selbstverständnisses der Akteur/-innen der Universitäten darstellt.

Dies kann man als eine Art *Kulturwandel* bezeichnen, in dem in der ganzen Organisation ein großer Wandel geschieht und parallel dazu in den Teilbereichen (Didaktik, Digitalisierung, Verwaltung ...) kleinere eigene weitere Kulturwandel (Shift from Teaching to Learning, Management statt Verwaltung, flache Hierarchien, „Kundennähe“ etc.) stattfinden. Und eine der Hauptherausforderungen, vor denen Hochschulen stehen, ist es diese kleineren, durchaus divergierenden Wandlungen mit dem großen Wandel der ganzen Hochschule in Einklang zu bringen und alle Akteurinnen und Akteure in ihren Handlungen, Verhaltensweisen und ihrem Verständnis darauf einzustimmen. Dies wird über die Entwicklung von Leitbildern und mit Newslettern, Veranstaltungen und Dokumenten im Intranet versucht. Das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* hat jedoch gezeigt, dass dies konzeptionell noch nicht zusammengeführt wurde (Stang et al. 2020, 188). In den Interviews wurde deutlich, dass sich Universität B intensiver mit der Kulturfrage befasst als die beiden anderen Fälle. Auch hier würden sich weitere Untersuchungen lohnen, um mögliche Zusammenhänge zwischen Governance und der Entwicklung einer Hochschulkultur aufzudecken. Da Universität B die einzige der in dieser Arbeit untersuchten Universität ist, die eine vielfältigen Außeneinfluss durch den Hochschulrat zulässt und sich intensiver mit der Kulturfrage befasst, könnten weitere Hypothesen lauten:

- Ein vergrößerter, vielfältiger Außeneinfluss unterstützt die Gestaltung der Hochschulkultur. Die Entwicklung einer ganzheitlichen Hochschulkultur unterstützt die Studierendenorientierung.
- Die Entwicklung einer ganzheitlichen Hochschulkultur unterstützt die Hinwendung zum Managementmodell.

Weitere Hypothesen können über den Tausch der unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen erzeugt werden (zum Beispiel, dass eine ganzheitliche Hochschulkultur vielfältigen Außeneinfluss unterstützt etc.).

Ein weiterer aus den Umbrüchen entstehender wichtiger Faktor ist die entstehende Unsicherheit, die Wandel erzeugt (Göschel 2012). Auch hier klingt wieder das Phänomen an, das hinsichtlich der Kulturfrage sichtbar wurde: Wandel findet in allen Teilbereichen statt und Menschen wechseln situativ zwischen den Rollen, die sie einnehmen (Wildt 2003, 14). Die Frage ist nun, wie Hochschulen in Zeiten der Unsicherheit gesteuert werden können, um für alle Statusgruppen eine verlässliche Größe darzustellen und grundsätzlich die Unsicherheit aller Akteurinnen und Akteure zu managen. Hier kann das Etablieren einer Hochschulkultur einen Weg bieten, Stabilität zu erzeugen.

Wohin die Hochschulen in Zukunft steuern werden, ist nur schwerlich zu beschreiben, zumal auch die neueren Umsetzungen in der Kritik stehen (Ehlers 2018, 82). Ehlers sieht neben der Steigerung der Heterogenität der Gruppe der

Studierenden und der damit einhergehenden Entwicklung, dass „die ‚klassische Klientel‘ wissenschaftsaffiner und akademisch orientierter Studierender [...] zu einer Minderheit an den Hochschulen werden [wird]“ (Ehlers 2018, 86), auch, wie bereits oben angeklungen, den Bedarf, die „Selbststeuerungsprozesse durch Studierende zu ermöglichen, um die potenziell sehr unterschiedlichen Zielstellungen einer Studienkohorte miteinander in Einklang zu bringen“ (Ehlers 2018, 86). Und als dritte Entwicklung sieht er, dass sich „die Vorstellung, die für einen Beruf notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen ließen sich in klare und überdauernd gültige Curricula verpacken, als zunehmend absurd erweist“ (Ehlers 2018, 87).

Es wird demnach erforderlich sein, „sich mehr an übergreifenden Kompetenzen und weniger an passgenauen Qualifikationen zu orientieren“ (Ehlers 2018, 87). Neben dem inhaltlichen Entkopplungsprozess verweist Ehlers (Ehlers 2018, 86) auch auf die oben beschriebenen Entwicklungen der zeitlichen und räumlichen Entkopplung des Studiums im Zuge der Zertifikatsstudien und der Digitalisierung. Studium ist also nicht mehr ein Abschnitt in der Berufsbiografie, sondern ein wiederkehrendes Ereignis, das nicht mehr zwingend an einem Campus stattfinden wird. Dies wird zu einer höheren Anzahl von Abschlussformen und zu einem zeitlich und räumlich flexibilisierten Studienangebot, das sich stärker an Grundlagenproblematiken der Fächer orientiert, führen, und das vermehrt interdisziplinär angeboten werden wird.

Nimmt man die Hochschulwelt als Ganzes in den Blick, so werden sich vermehrt Vernetzungen und Kooperationen zeigen, um die Vielfalt abbilden zu können. Erpenbeck sieht für die zukünftigen Hochschulen eine Organisationsform „als duale Hochschulen, bei denen das Studium aus einem akademischen Teil sowie einem Praxisteil besteht, der in einem externen Betrieb stattfindet; beide Teile sind eng miteinander verknüpft“ (Erpenbeck 2020, 82). Hierbei klingt ein *Kulturwandel* an – die Parallelität zum Konzept der tradierten Berufsbildung liegt doch sehr nahe –, der das Selbstverständnis der Hochschulen stark strapazieren dürfte, insbesondere wenn, wie Ehlers anmerkt, „die klassische Klientel“ (Ehlers 2018, 86) abnehmen wird.

Die Gestaltung dieses Wandels kann aufgrund des Verankerungsgrads und des institutionalisierten Selbstverständnisses herausfordernd werden. Dass diese Kultur wirkmächtig ist, legen Steinmann und Schreyögg (Steinmann/Schreyögg 1993, 668–669) dar: Durch die Handlungsorientierung wird die Möglichkeit der Rekontextualisierung reduziert, durch klare, weitgefächerte Kommunikation werden nicht nur Prozesse beschleunigt, sondern es steigt auch die Identifikation mit den Inhalten und der Organisation. Ebenso tragen schnelle Entscheidungen und deren zeitnahe Implementierung (zum Beispiel in Form von Leitbilder u. Ä.) dazu bei, Orientierung zu geben. Auch trägt eine starke Kultur dazu bei,

die Motivation, die Bindung und den Zusammenhalt der Mitarbeitenden zu stärken dies führt neben einer Leistungssteigerung auch zu einem besseren Renommee der Hochschule und reduziert damit die Fluktuation.

Um diesen *Kulturwandel* zu gestalten, ist ein Ansatzpunkt die Öffnung der Hochschulen im Kontext des Public-Private-Partnerships (Stang et al. 2020, 190); so können Lehre und Praxis sukzessive optimal miteinander verzahnt werden. Der Kulturwandel wird in den drei Universitäten schon durch Schulungen und durch das Ausloben der Lehrpreise gefördert, zudem kann über die internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen auch finanziell ein Anreiz zum Wandel gesetzt werden. In der Wirtschaft übliche Vorgehensweisen wie die Anpassung von Beförderungs- und Belohnungssystemen finden sich in den Leistungszulagen der W-Besoldung wieder; doch personelle Maßnahmen wie Versetzungen und Freistellungen finden in der Hochschulwelt keinen Niederschlag.

Für die hochschulpolitische Dimension fordert Konegen-Grenier (2017), die „Hochschulpolitik und Finanzierung länderübergreifend [zu] koordinieren“, um die Veränderungen zu verstetigen und erfolgreich zu gestalten (Konegen-Grenier 2017, 45). Dies scheint auch aus der Perspektive dieser Untersuchung sinnvoll, denn die Komplexität, die allein in den drei betrachteten Fällen aus unterschiedlichen Bundesländern und den daraus resultierenden individuellen Vereinbarungen und gesetzlichen Rahmungen festzustellen ist, die trotz ähnlicher Zielstellungen (Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und erfolgreiche Studierende) entsteht, lässt einen Vergleich oder einen Übertrag der individuell gefundenen Lösungen auf andere Universitäten nur schwerlich zu.

Um jedoch Good Practice, Lösungsansätze und innovative Ideen in die Breite tragen zu können, ist dies unabdingbar. Hier sind vor allem die *Kultusministerkonferenz*, die *Hochschulrektorenkonferenz* und auch die *Gemeinsame Wissenschaftskonferenz* aufgerufen, Einheitlichkeit und Übertragbarkeit herzustellen. Gleichzeitig hat diese hohe Individualität der Hochschulen den Vorteil, dass regional, fachlich und auch auf Strukturmerkmale wie Hochschulart und Größe passgenau reagiert werden kann. Hier gilt es sehr genau auszutarieren, wie gemeinsame Ziele (zum Beispiel erfolgreiche Studierende) unter wettbewerblichen Bedingungen miteinander (in Form von Verbänden und Kooperationen) verwoben werden können, um den schnell wechselnden Inhalten, der *Digitalisierung* und nicht zuletzt der Vielfalt der Bedarfe und Bedürfnisse der Studierenden begegnen zu können. Aus organisationaler Sicht ist es ein bisher nicht ausgeschöpftes Schlüsselement und eine immerwährende Aufgabe, die *Organisationskultur* – und damit auch eine *Lehr- und Lernkultur* – zu etablieren und damit den schwierigen Wandel der institutionalisierten Denkweise und der tradierten Selbstwahrnehmung zu gestalten.

Im Laufe der vorliegenden Arbeit traten auch Desiderate auf. Viele Dokumente waren nicht einsehbar, wurden von Hochschulen, aber auch von Ministerien nicht zur Verfügung gestellt. Hier wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben wünschenswert, mehr Kooperation und Transparenz an den Tag zu legen, zumal so Entwicklungen in der (Bildungs)Politik nicht umfassend betrachtet werden können und so auch keine guten Konzepte, Anregungen und Entwicklungen vorangetrieben werden können.

Ein weiteres Desiderat zeigte sich im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Administration. Zwar ist eine Professionalisierung der Leitungsfunktionen feststellbar, aber dass die Mitarbeitenden in der Verwaltung hinsichtlich der Management-Kompetenzen geschult sind, ließ sich ebenso wenig zeigen wie eine Akademisierung dieser Mitarbeitenden. Hier besteht offensichtlich nicht nur Handlungsbedarf, sondern es gilt auch der Frage nachzugehen, aus welchen Gründen diese Professionalisierung bisher nicht stattgefunden hat. Hier ist zu mutmaßen, dass Fort- und Weiterbildung hinsichtlich der Digitalisierung und der Internationalisierung vorrangig realisiert wurden.

Ein Desiderat verbleibt auch bei allen internen Dokumenten, die trotz Zusage der Vertraulichkeit und der Anonymität nicht zugänglich waren. Hier wären weitere Untersuchungen zur Unterstützung der Good Practice in der Hochschulorganisation wünschenswert, damit gute Beispiele in die Breite der Community getragen werden können.

Auch bleiben diverse Begriffsbestimmungen als Desiderate zurück. So bedarf zum Beispiel das hier zugrunde gelegte Verständnis der *Studierendenorientierung* weiterer Schärfung. Auch sind viele Begriffe, die im Rahmen der *Educational Governance* genutzt wurden, schwammig und mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt.

Grundsätzlich lässt sich zur gewählten Methodik sagen, dass sie theoretisch gut geplant war und viele Informationen und Daten geliefert hat. Irritiert wurde wahrgenommen, dass die Bereitschaft seitens der Hochschulen zu kooperieren sehr gering war, eine Universität die Teilnahme gänzlich verweigerte und dass auch, trotz (theoretischer) öffentlicher Verfügbarkeit der Dokumente, diese weder von den Universitäten noch von dem Ministerium zur Verfügung gestellt wurden. Dies erhöht die Fehleranfälligkeit dieser Untersuchung, die aufgrund der Komplexität prinzipiell gegeben ist. Es gilt zu hinterfragen, ob die Ergebnisse durch die Fehlstellen und Unschärfen der Datenerhebung und die Methode bedingt werden oder ob wirklich der Iststand von 2018 dargestellt werden konnte.

Hinzu kommt, dass sich bis heute, dem Jahr 2021, viel bewegt hat. So hat Universität A die Systemakkreditierung absolviert und das Ministerium A hat

die Haushaltung überarbeitet. Für Fall C liegt ein neues Hochschulgesetz vor und Universität B hat eine neue Hochschulleitung.

Ein weiteres Resultat ist, dass gerade an der Schnittstelle von Hochschulleitung und Politik noch weitere Forschungen erforderlich sind, um die Weiterentwicklung der Lehre beschreiben zu können und ein gemeinsames Verständnis der Aufwände, Möglichkeiten und Grenzen im Bereich der Lehre zu entwickeln. So positiv es zu bewerten ist, dass die Weiterentwicklung der Hochschulen vorangetrieben wird, so dringlich ist der Wunsch nach mehr Einheitlichkeit, Übertragbarkeit und Transparenz, die in den gesamtheitlichen Prozess eingebunden werden sollten. Aus Sicht der Studierenden ist die Entwicklung als positiv zu sehen und auch wenn die Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen ist, ist Studierendorientierung eine gute Perspektive und eine unterstützende Maßnahme, um den Hochschulen und nicht zuletzt den Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen und damit gleichzeitig die politischen Ziele zu erreichen.

7 Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die betrachteten Universitäten alle zu einem Teil im *Managementmodell* und zu einem anderen Teil im *Selbstverwaltungsmodell* bewegen und sich große Unterschiede in den einzelnen Ausprägungen innerhalb der einzelnen *Governance-Mechanismen* zeigen. Es liegen demnach hybride Formen der Steuerung vor und die Umsetzung des New Public Managements ist hochschulindividuell ausgeprägt, wobei eingrenzend festgehalten werden kann, dass dies auch in Teilen den unterschiedlichen Standorten und damit den zugrundeliegenden Initiativen der jeweiligen Länder geschuldet ist. Die Zusammenführung der Reformen konnte nur im untergeordneten Bereich der *Qualitätssicherung* innerhalb des *New Public Managements* gezeigt werden und es überrascht, wie wenig Bildung in den Reformen für *Bildungsinstitutionen* gefunden werden konnte – konnten doch kaum Hinweise gefunden werden, dass Kompetenz- oder Studierendenorientierung in den Initiativen der Ministerien eine Rolle spielen.

Gefasst werden die Veränderungen, die im Zuge des *Shift from Teaching to Learning* umgesetzt werden, zumeist in der Qualitätssicherung, die im Rahmen der Akkreditierungen auch eine gesetzlich gerahmte Rolle spielt. Damit scheinen die Effekte des New Public Managements zumindest die Weiterbildung der Lehrenden zu fördern, was aber nur einen kleinen Teil der Erfordernisse zur Umsetzung der *Kompetenzorientierung* ausmacht. Selbst wenn man unterstellt, dass im Bereich der *Hochschuldidaktik* alle notwendigen Schritte unternommen werden, fehlt hier das Mitdenken der Dimensionen der *physischen Lehr- und Lernräume*, der *digitalen Strukturen* und auch der dafür relevanten Veränderungen der *Hochschulorganisation und -kultur*. Das Fatale daran ist, dass in den meisten Bereichen in Form von Initiativen durchaus daran gearbeitet wird, wenn auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen (zum Beispiel in der Digitalisierung der Hochschulen). So werden diese einzelnen Elemente der gesamten Hochschule nicht zusammen gedacht und die Perspektive der *Studierendenorientierung* ist nur in übersichtlichem Maße sichtbar. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass der Begriff Studierendenorientierung aufgrund der schlagwortartigen Verwendung und der Verwendung des Begriffes als Synonym für den *Shift from Teaching to Learning* nicht definiert vorliegt. Hierfür bietet die Arbeit einen ersten Ansatz zur Begriffsbestimmung an, den es weiterzuentwickeln gilt. Auch wurde deutlich, dass auch Hochschulen, die noch stärker im *Selbstverwaltungsmodell* verhaftet sind, gute Ergebnisse hinsichtlich der Studierendenorientierung zeigen können, sodass die vorgeschlagene Hypothese über den positiven Zusammenhang zwischen Studierendenorientierung und der Hinwendung zum

Managementmodell eine interessante Fragestellung darstellt, die es weiter zu untersuchen lohnt. Ebenso kann festgehalten werden, dass viele Entkopplungen sichtbar wurden: beginnend bei der fehlenden Kopplung zwischen dem Bologna-Prozess und dem New Public Management über das Unterlaufen der formalen Ziele des Hochschulrats durch seine überwiegend wissenschaftliche Besetzung bis hin zu Sonderregelungen, welche dem Senat weiterhin die gleichen Kompetenzen ermöglichen wie zuvor.

Als erstaunlich müssen auch die Limitationen der vorliegenden Arbeit gesehen werden, die auf der mangelnden Kooperation der Hochschulen und Ministerien beruhen. Da alle untersuchten Universitäten in öffentlich-rechtlicher Hand sind, wäre zu erwarten gewesen, dass die erforderlichen Dokumente bereitgestellt werden – dies war nicht der Fall. Dies verdeutlicht, wie sehr die Hochschulen ob des Wandels verunsichert sind und wie groß die Suchbewegung ist. Die größte Herausforderung der Arbeit war es, der Vielfalt und der Gemengelage der Strukturen, Rahmungen und Prozesse zu begegnen. Dies beginnt bei der Vielfalt, die durch das föderalistische System gegeben ist, und endet bei den unterschiedlichen Begriffen für die gleiche Sache (zum Beispiel Ziel- und Leistungsvereinbarungen). Auch dass nur drei Fälle dargelegt werden konnten, stellt schon eine Limitation dar – die Anzahl der Fälle ist zu gering, um valide Aussagen treffen zu können, sodass sich der Wunsch nach weiteren Untersuchungen dieser Art äußern lässt.

Methodisch zeigte sich, dass es erforderlich war, die zur Untersuchung herangezogenen Governance-Mechanismen zu erweitern, um die eigentliche Aufgabe der Hochschulen – die Bildung – mitzuerfassen und damit nicht nur die Verwaltungsstrukturen, sondern auch die primäre Aufgabenerfüllung zu erfassen und den Begriff Studierendenorientierung zu definieren. Hier wurde eine Herausforderung deutlich, die sich konkret an folgendem Beispiel zeigen lässt: Hochschulen leisten das, was in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen und weiteren Vereinbarungen seitens der Ministerien gefordert wird. In diesen Vereinbarungen wird sich auf eingeworbene Drittmittel und Publikationen bezogen und nicht auf Lehrerfolge. Demnach konzentrieren sich die Hochschulen auf die Indikatoren Drittmittel und Publikationen, denn Lehrerfolge bringen weder finanzielle Vorteile, noch erhöhen sie die Legitimität. Nähmen die Ministerien die *Lehrqualität* und die *kompetenzorientierte Lehre* und damit *Studierendenorientierung* mit in die Anforderungen auf, könnten sich die Hochschulorganisationen damit befassen und ihr Engagement dahingehend verstärken. Leider würde dadurch ein weiteres Problemfeld eröffnet: Die Schaffung kompetenzorientierter Prüfungen und damit eines belastbaren Kriterienkataloges für die Passung in die Vereinbarungen fiel schwer. Dennoch ist es eine Aufgabe der Ministerien, diese Reformen sinnhaft für die Hochschulen miteinander zu verflechten.

Insgesamt zeigt sich der Bedarf nach weiterer Forschung für den folgerichtig nächsten Schritt: Es muss ein Kriterienkatalog von den Akteurinnen und Akteuren (Pädagoginnen und Pädagogen, Ministeriale, Gestalterinnen und Gestalter sowie Entscheiderinnen und Entscheider der Hochschulen) entwickelt werden, mit dem das Ungleichgewicht zwischen Forschung und Lehre in den Vereinbarungen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen auf allen Ebenen, Deputate etc.) beseitigt werden kann. Die Frage grenzt eng an die Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungen – hier sind die ersten Schritte unternommen worden, um die Performance von Kompetenzen zu quantifizieren, indem Noten vergeben werden. Auch wenn die Quantifizierung von qualitativen Merkmalen nicht das Ziel sein kann, kann sie als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen genommen werden. Betrachtet man die gesamte Hochschulwelt, also auch die Anbieter mit anderen Trägerschaften, so wird deutlich, dass sich die Vielfalt noch weiter aufspreizen wird und das *System Hochschule* noch einige Zeit brauchen wird, um einigermaßen stabile und robuste Prozesse zu schaffen. Dies ist angesichts der Tatsache, dass Deutschland ein *Latecomer* ist und in anderen Ländern schon über einen Nachfolger des New Public Managements nachgedacht wird, eine ungünstige Ausgangsposition, um auf dem internationalen Markt wettbewerbsfähig zu bleiben. Verstärkt sich die hochschulinterne Hierarchie, wird es aus dieser Perspektive verstärkt darauf ankommen, mit welchen Personalien, insbesondere die Position der/des Hochschulleitenden, besetzt wird. Es bedarf kurz- und mittelfristig vermehrter Risikobereitschaft – mehr Mut zum Scheitern –, und mehr Agilität und mehr Flexibilität und weniger verwalten und beobachten, um die Hochschulen zukunftssicher steuern zu können.

Insgesamt wurde deutlich, dass alle Akteurinnen und Akteure noch vor multiplen Aufgaben stehen, um die Hochschulwelt erfolgreich weiterzuentwickeln. Und es wurde auch klar, dass *Studierendenorientierung* ein hilfreicher dafür Baustein ist, diese Entwicklungen und die Ziele zu erreichen. Sie unterstützt den Wandel der *Handlungskoordination* in der Hinwendung zum *Managementmodell*, aber auch den *Kulturwandel* der Lehre und der Organisation. Insofern lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass alle Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen mitwirken müssen, um nicht nur gute Lehre und Good Practice, sondern eine zukunftssichere Hochschule zu gestalten.

Literatur

- Altrichter, H. (2010): Theory and Evidence on Governance: conceptual and empirical strategies of research on governance in education. *European Educational Research Journal* 99/2, 147–158.
- Altrichter, H. (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In: A. Knoke; A. Durdel (Hrsg.): *Steuerung im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer, 121–132.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (2007): Einführung. In: H. Altrichter; X. Büeler; T. Brüsemeister; U. Clement; M. Heinrich; J. Kussau; T. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 9–14.
- Altrichter, H.; Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister; J. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 55–103.
- Altrichter, H.; Maag-Merki, K. (2016): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer.
- Anter, A. (2014): *Max Webers Theorie des modernen Staates. Herkunft, Struktur und Bedeutung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Arnold, R. (1994): *Berufsbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R. (2012): *Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnstein, S. R. (1996): A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35/4, 216–224.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereiches im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 19–46. https://www.degruyter.com/view/title/536818?tab_body=toc-62810.
- Atteslander, P. (1971): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: De Gruyter Saur.
- Aucoin, P. (1990): Administrative reform in public management. Paradigms, principles, paradoxes and pendulums. *Governance* 3/2, 115–137.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Balocco, M.; Licka, P.; Marty, T. (2019): *Das Berinfor Management-Modell. Ein Praxis- handbuch für Führungskräfte in Universitäten, Hochschulen und weiteren Bildungs- und Forschungsinstitutionen*. Zürich: Beringfor.
- Banscherus, U. (2018): Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 27/1–2, 87–100.
- Barr, R. B.; Tagg, J. (1995): From teaching to learning. *Change* 27/6, 13–25.
- Becker, A.; Stang, R. (2020a): Lernwelt Hochschule im Aufbruch. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereiches im Umbruch*. Boston; Berlin: De Gruyter Saur, 71–123. https://www.degruyter.com/view/title/536818?tab_body=toc-62810.

- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020b): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Boston; Berlin: De Gruyter Saur. https://www.degruyter.com/view/title/536818?tab_body=toc-62810.
- Beckert, B.; Bratan, T.; Friedewald, M.; Lerch, C.; Lindner, R.; Reiß, T.; Wydra, S. (2021): *Die neue Rolle der Nutzer in einem turbulenten Innovationsumfeld*. https://www.isi.fraunhofer.de/content/dam/isi/dokumente/cct/2021/Neue_Nutzerrolle_SEF_Endbericht_2021.pdf.
- Beckmeier, C.; Neusel, A. (1994): *Leistungsstrategien und Selbstverständnis von Hochschulpräsidenten und -rektoren*. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2006062313689/wb35.pdf?sequence=1>.
- Bellmann, J. (2018): Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In: M. Heinrich; B. Kohlstock (Hrsg.): *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 13–34.
- Benz, A. (2004): Governance: Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: A. Benz (Hrsg.): *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer, 11–28.
- Benz, A. (2019): Verwaltung als Mehrebenensystem. In: S. Veit; C. Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer, 87–98.
- Benz, A.; Dose, N. (Hrsg.) (2010): Von der Governance. Analyse zur Policytheorie. In: A. Benz (Hrsg.): *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer, 251–274.
- Berelson, B. (1952): *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Berger, L.; Grzega, J.; Spannagel, C. (2011): *Lernen durch Lehren im Fokus*. Berlin: epubli.
- Berger, P.; Luckmann, P. (2013): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 25. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berkemeyer, N. (2010): *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Exploration*. Wiesbaden: Springer.
- Beyer, H.; Holtzblatt, K. (1999): Contextual design. *interactions* 6/1, 32–42.
- Bleicher, K. (1991): *Organisation. Strategien – Strukturen – Kulturen*. Wiesbaden: Gabler.
- Blümel, A. (2016): *Von der Hochschulverwaltung zum Hochschulmanagement. Wandel der Hochschulorganisation am Beispiel der Verwaltungsleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Blumenthal, J. v. (2005): Governance. Eine kritische Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 15/4, 1149–1118.
- Boer, H. F. de; Enders, J.; Schimank, U. (2008): Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. In: N. C. Soguel; P. Jaccard (Hrsg.): *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht: Springer, 35–54.
- Bogumil, J. (2010): *Theoretische Grundlagen und Entwicklung des New Public Management*. Vortragsfolien. https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/hannovernpmBogumil.pdf.
- Bogumil, J.; Heinze, R. G. (2009): Einleitung. In: J. Bogumil; R. G. Heinze (Hrsg.): *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*. Berlin: edition sigma.
- Bogumil, J.; Burgi, M.; Heinze, R. G.; Gerber, S.; Jochheim, I.-D.; Schickentanz, M. (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In: E. Grande; D. Jansen; O. Jarren; A. Rip; U. Schimank; P. Weingart (Hrsg.): *Neue Governance der Wissenschaft – Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld: transcript, 49–72.

- Boltanski, L.; Thévenot, L. (2007 [1991]): *De la justification: Les économies de la grandeur*, Nrf essais. Paris: Gallimard.
- Boose, E.; Würmseer, G.; Krüger, U. (2020): Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess. Lehrentwicklung anregen, Lehrqualität auszeichnen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15/4, 135–156.
- Borggräfe, M. (2019): Universitätsverwaltungen im Spiegel deutscher Hochschulreformen. In: M. Borggräfe (Hrsg.): *Wandel und Reform deutscher Universitätsverwaltungen. Organization & Public Management*. Wiesbaden: Springer, 9–76.
- Borgwardh, A. (2011): Zehn Thesen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Rankings im Wissenschaftssystem. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit Publikation zur Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 17. März 2011*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 7–12. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08407.pdf>.
- Bornmann, L. (2004): *Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des PeerReview*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J.; Döring, N. (2007): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Bott, P.; Schade, H.-J.; Helmrich, R. (2008): Arbeitsmarktprognosen. Trends, Möglichkeiten und Grenzen. *BWP: Jugendliche – Fachkräfte von morgen!* 3, 9–14. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/1708>.
- bbp (2021): *Regulierung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20504/regulierung>.
- Brachmann, A. (2011): *Re-Institutionalisierung statt De-Institutionalisierung in der Behindertenhilfe. Neubestimmung der Funktion von Wohneinrichtungen für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung aus sonderpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Brahm, T.; Jenert, T.; Euler, D. (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre*. Wiesbaden: Springer, 19–36.
- Brand, U. (2004): Governance. In: U. Bröckling; S. Krasmann; T. Lemke (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 111–117.
- Braun, D. (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: E. Stöltzing; U. Schimank (Hrsg.): *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 243–262.
- Bridges, M. (2019): *Lewin 3-Step Change Model. A Simple Yet Effective Framework to Manage Change*. <https://flevy.com/blog/lewin-3-step-change-model-a-simple-yet-effective-framework-to-manage-change/>.
- Brinckmann, H. (1998): *Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung*. Berlin: edition sigma.
- Brüsemeister, T. (2007): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: J. Kussau; T. Brüsemeister (Hrsg.): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: Springer, 63–95.
- Buchholtz, K. (2001): *Verwaltungssteuerung mit Kosten- und Leistungsrechnung. Internationale Erfahrungen, Anforderungen und Konzepte*. Wiesbaden: Dt. Univ.
- Buchmann, U. (2017): Neue Steuerungen im Berufsbildungssystem. In: A. Bolder; H. Bremer; R. Eppinger (Hrsg.): *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung*. Wiesbaden: Springer, 125–146.
- Budäus, D. (2005): Begriff und Konzeption von Governance. In: D. Budäus (Hrsg.): *Governance von Profit- und Nonprofit-Organisationen in gesellschaftlicher Verantwortung*. Wiesbaden: Dt. Univ.

- Bülöw-Schramm, M. (2007): Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: S. Dany; B. Szczerba; J. Wildt (Hrsg.): *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: wbv, 27–45.
- Bundesgesetzblatt (Feb. 2002): *Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung*, Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, § 34. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=///-/%5B@attr_id=%27bgbl102s0686.pdf%27%5D.
- Burmester, M.; Graf, R.; Hellbrück, J.; Meroth, A. (2008): Usability. Der Mensch im Fahrzeug. In: A. Meroth; B. Tolg (Hrsg.): *Infotainmentsysteme im Kraftfahrzeug. Grundlagen, Komponenten, Systeme und Anwendungen*. Wiesbaden: Springer, 321–355.
- Busse, S. (2020): Hybride Organisationen führen. Das Beispiel Hochschule. In: H. Möller (Hrsg.): *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*. Wiesbaden: Springer, 347–364.
- Casel, D.; Herrmann, L.; Holzwarth, M.; Litz, L.; Oberfranz, S.; Schneider, K.; Gathmann, F.; Lukas, W.; Pohlenz, P.; Bauer, R. (2013): Governance. In: B. Jorzig (Hrsg.): *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Edition Stifterverband, 85–92. <https://www.stifterverband.org/download/file/187>.
- CHE (o. J.): *CHE Ranking*. <https://www.che.de/ranking-deutschland/>.
- Chomsky, N. (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Christensen, T.; Lægreid, P. (2007): *Transcending new public management: The transformation of public sector reforms*. Aldershot: Ashgate.
- Clark, B. R. (1979): The Many Pathways of Academic Coordination. *Higher Education* 8/3, 251–267.
- Clark, B. R. (1983): *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998): *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- David, B.; Ruth, C.; Sampson, J. (2014): *Peer Learning in Higher Education. Learning from and with Each Other*. Oxford: Routledge.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (o. J.): *Home*. <https://www.degeval.org/home/>.
- DiMaggio, P.; Powell, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: S. Koch; M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer, 57–84.
- DIN EN ISO (1998): *Ergonomische Anforderungen für Bürotätigkeiten mit Bildschirmgeräten – Teil 11: Anforderungen an die Gebrauchstauglichkeit; Leitsätze*, DIN EN ISO 9241-11. Berlin: Beuth.
- DIN EN ISO (2000): *Benutzerorientierte Gestaltung interaktiver Systeme; Deutsche Fassung* (Nr. 13407). Berlin: Beuth.
- DINI (Hrsg.) (2013): *Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Empfehlungen der DINI-Arbeitsgruppe „Lernräume“*. Kassel: Kassel University Press.
- Dolder, O. (2018): *Wie beeinflussen sich Evaluation und New Public Management? Analyse am Beispiel von Schweizer Kantonsverwaltungen*. Dissertation, Universität Luzern.
- Dollhausen, K.; Lattke, S. (2020): Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: W. Jütte; M. Rohs (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, 99–121.
- DQR AK (März 2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. <https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/me->

- dia/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
- Eckardt, P. (2005): *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Norderstedt: Books on Demand.
- Egger, J. (Hrsg.) (2019): Häuser machen Schule. Ein Resümee. In: J. Egger (Hrsg.) *Häuser machen Schule. Eine architektursoziologische Analyse gebauter Bildung*. Wiesbaden: Springer, 279–293.
- Ehlers, U.-D. (2018): Die Hochschule der Zukunft. Versuch einer Skizze. In: U. Dittler; C. Kreidel (Hrsg.): *Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer, 81–100.
- ENQA (o. J.): *Die Europäische Vereinigung für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung*. <https://enqa.eu/>.
- Erpenbeck, J. F.; Sauter, W. (2016): *Stoppt die Kompetenzkatastrophe*. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-662-59677-7.pdf>.
- Erpenbeck, J.-F. (2020): Hochschulen der Zukunft. In: U.-D. Ehlers; S. Meertens (Hrsg.): *Studium der Zukunft. Absolvent(inn)en der Zukunft. Zukunft der Hochschulbildung. Future Higher Education*. Wiesbaden: Springer, 62–82.
- Fadel, C.; Bialik, M.; Trilling, B. (2017): *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert.
- Faulbaum, F. (2011): *Methodische Grundlagen der Umfrageforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Felbinger, A. (2012): Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule Joanneum: Einblicke in ein erfolgreiches Modell zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrenden. In: R. Eggert; M. Merkt (Hrsg.): *Lernwelt Universität*. Wiesbaden: Springer, 209–223.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer.
- FIBAA (o. J.): *Programm- oder Systemakkreditierung. Die Qual der Wahl*. https://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/programm_system_01.pdf.
- Flink, T.; Simon, D. (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten. Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: P. Bungarten; M. John-Ohnesorg (Hrsg.): *Hochschulgovernance in Deutschland*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 29–54.
- Freyer, K.; Epple, M.; Brand, M.; Schiebener, J.; Sumfleth, E. (2007): Studienerfolgsprognose bei Erstsemesterstudierenden in Chemie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 20/1, 129–142.
- Fühles-Ubach, S. (2013): Online-Befragung. In: K. Umlauf; S. Fühles-Ubach; M. Seadle, (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Berlin: De Gruyter Saur, 114–127.
- Gebhard, U.; Hötteke, D.; Rehm, M. (2017): *Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer.
- Geis, M.-E. (2004): Das Selbstbestimmungsrecht der Universitäten. *Wissenschaftsrecht* 37, 2–25.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1995): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*, 2. Aufl. Frankfurt a. M.; New York: Campus.
- Gilch, H.; Beise, A. S.; Krempkow, R.; Müller, M.; Stratmann, F.; Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. In: Expertenkommission Forschung und Innovation

- (EFI) (Hrsg.): *Studien zum deutschen Innovationssystem*. Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).
- Gläser, J.; Lange, S. (2007): Wissenschaft. In: A. Benz; S. Lütz; U. Schimank; G. Simonis (Hrsg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer, 437–451.
- Gläser, J.; Stuckrad, T. v. (2013): Reaktionen auf Evaluationen: Die Anwendung neuer Steuerungsinstrumente und ihre Grenzen. In: E. Grande; D. Jansen; O. Jarren; A. Rip; P. Weingart (Hrsg.): *Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation. Externe Anforderungen. Medialisierung*. Bielefeld: transcript, 73–94.
- Göschel, A. (2012): Gesellschaftlicher Wandel und Kulturelle Bildung. In: H. Bockhorst; V.-W. Reinwand-Weiss; W. Zacharias (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. München: kopaed, 230–237.
- Gould, J. D.; Lewis, C. (1985): Designing for usability. Key principles and what designers think. *Communications of the ACM* 28/3, 300–311.
- Grecu, A. L.; Völcker, M. (2018): Mixed Methods. In: M. Maier; C. Keßler; U. Deppe; A. Wergin; S. Sandring (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Gülai, S. (2015): *Die Einführung des Neuen Steuerungsmodells im deutschen Hochschulsystem. Erklärungsansätze für den Wandel im Management und der Verwaltung von Hochschulen*. Dissertation. Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/6073/1/Diss-NM-PM.pdf>.
- Hanft, A. (2004): *Evaluation und Organisationsentwicklung*. Überarbeiteter Eröffnungsvortrag zur 6. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) Evaluation und Organisationsentwicklung 08.-10. Oktober 2003 in Hamburg, 157–168.
- Hartong, S. (2012): Autonomie, Wettbewerb, Kooperation. Visionäre Dreifaltigkeit oder folgenschwere Einfältigkeit eines Bildungsleitbildes? In: M. Dust; S. Kluge; A. Liesner; I. Lohmann; D. Salomon; J.-M. Springer; G. Steffens; E. Weiß (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik* Frankfurt a. M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 43–46.
- Hasse, R. (2014): Die Soziologie wirtschaftlicher Konventionen als Organisationsforschung. Eine kritische Reflexion. In: L. Knoll (Hrsg.): *Organisation und Konvention*. Wiesbaden: Springer, 237–354.
- Hasse, R.; Krücken, G. (1999): *Neo-Institutionalismus. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Heaton, J. (2008): Focus: Secondary Analysis of Qualitative Data. *Historical Social Research* 33/3, 33–45. <https://www.jstor.org/stable/pdf/20762299.pdf?refreqid=excelsior:ef5434ebe2abb452c1ead0d523%5C-b777bd>.
- Heintz, B. (2008): Governance by numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: G.-F. Schuppert; A. Voßkuhle (Hrsg.): *Governance von und durch Wissen*. Baden-Baden: Nomos, 110–128.
- Heinze, D. (2018): *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer.
- Heinze, R. G.; Bogumil, J.; Gerber, J. (2011): Vom Selbstverwaltungsmodell zum Managementmodell? Zur Empirie neuer Governance-Strukturen im deutschen Hochschulsystem. In: J. Schmidt; K. Amos; J. Schrader; A. Thiel (Hrsg.): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos, 121–148.
- Heiser, P. (Hrsg.) (2018): *Arbeitslose Lehrer. Oder: Die qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer, 91–152.

- Helmrich, R.; Hummel, M.; Wolter, M. I. (Hrsg.) (2020): *Aktualisierte Megatrends. Relevanz und Umsetzbarkeit in den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16610>.
- Hendler, R. (2007): Grundbegriffe der Selbstverwaltung. In: T. Mann; G. Püttner (Hrsg.): *Handbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis. Grundlagen und Kommunalverfassung*. Berlin; Heidelberg: Springer, 3–22.
- Hener, Y. (2004): Leistungsfähige Organisationsstrukturen für eine mittlere Universität. Organisationsreform an der Universität Oldenburg. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 13, 143–157.
- Herbrechter, D.; Schemmann, M. (2019): Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In: R. Langer; T. Brüsemeister (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer, 181–199.
- Hermosa-Perroni, C.; Zeiner, K. M.; Flink, V.; Burmester, M. (2019): UPA Arbeitskreis The Positive X. *Mensch und Computer. 2019-Usability Professionals*, 8–10. <https://germanupa.de/sites/default/files/2021-11/muc2019-0317.pdf>.
- Herrmann, U. (1996): Die Schule. Eine Herausforderung für das New Public Management. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 14/3, 314–329.
- Himmelmann, G. (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/257/pdf/Himmelmann2.pdf>.
- Hix, D.; Hartson, H. R. (1993): *Developing user interfaces. Ensuring usability through product & process*. Chichester: Wiley & Sons.
- Hödl, E.; Zegelin, W. (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*. Marburg: Metropolis.
- Hofmann, K. M.; Hanesch, S.; Levin-Keitel, M.; Krummheuer, F.; Serbser, W. H.; Teille, K.; Wust, C. (2021): Auswirkungen von Digitalisierung auf persönliche Mobilität und vernetzte Räume. Zusammenfassende Betrachtung der Unseens digitaler Mobilität. In: R. W. Scholt; M. Beckendahl; S. Noler; R. Ortwin (Hrsg.): *DiDaT Weißbuch*. Baden-Baden: Nomos, 69–96. https://aswnord.de/fileadmin/user_upload/9783748924111.pdf.
- Hood, C. (1991): A public management for all seasons? *Public Administration* 69/1, 3–19.
- Hornbostel, S. (2011): Resonanzkatastrophen, Eigenschwingungen, harmonische und chaotische Bewegung. In: S. Hornbostel; A. Schelling, A. (Hrsg.): *EVALUATION. NEW BALANCE OF POWER?* iFQ-Working Paper No. 9. Bonn: IFQ. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/33626/ssoar-2011-hornbostel_et_al-Evaluation_new_balance_of_power.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2011-hornbostel_et_al-Evaluation_new_balance_of_power.pdf.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1997): *Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen. Empfehlung des 183. Plenums vom 10. November 1997*, Positionspapier. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/organisations-und-leitungsstrukturen-der-hochschulen/>.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2004): *Professionalisierung als Leitungsaufgabe. Entschließung des 202. Plenums der HRK am 08.06.2004*, Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Beschluss_Plenum_8.6.2004.pdf.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2017): Beschluss des 666. Präsidiums der HRK am 21. März 2017 an die 22. Mitgliederversammlung am 9. Mai 2017 – Organisationsstrukturen der Hochschulen. In: HRK – Hochschulrektorenkonferenz: *Die Stimme der Hochschule*.

- https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Organisationsstrukturen_der_Hochschulen_Praesidium_21.3.2017_an_MV.pdf.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2019): Erwartungen an Hochschulen steigen – Internationale Studie zeigt: Hochschulen sollen neben Lehre und Forschung vermehrt Beiträge zur Gesellschaft leisten. In: HRK – Hochschulrektorenkonferenz: *Die Stimme der Hochschulen* <https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/erwartungen-an-hochschulen-steigen-internationale-studie-zeigt-hochschulen-sollen-neben-lehre-und/>.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (o. J.): *Glossar der Studienreform*. <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studierendenzentrierung/>.
- Humboldt, W. v. (2019): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1809 oder 1810]. In: W. Weischedel; W. Müller-Lauter; M. Theunissen (Hrsg.): *Idee und Wirklichkeit einer Universität*. De Gruyter Saur, 193–202.
- Hüther, O. (2010): *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, O. (2011): New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 1/11, 50–72. <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16320/pdf/t2073.pdf>.
- Isleib, S. (2010): *Der Bologna-Prozess als europäisches Mehrebenensystem*. Marburg: Tectum.
- Jaksztat, S.; Briedis, K. (2009): *Studienstrukturreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Ergebnisse der ersten WINbus-Befragung. Hannover: HIS. https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2009_HIS_Winbus_Studienstrukturreform_studie.pdf.
- Jali, N.; Hamdan, N. M.; Shiang, C. W.; Jali, S. K. (2021): Developing an Evaluation Framework for Immersive Learning Experience for Software Engineering Project Course. In: *Knowledge Management International Conference (KMICe)*. https://www.researchgate.net/profile/Nurfauza-Jali/publication/349109981_Developing_an_Evaluation_Framework_for_Immersive_Learning_Experiences_for_Software_Engineering_Project_Course/links/6021077245851589398c30f5/Developing-an-Evaluation-Framework-for-Immersive-Learning-Experiences-for-Software-Engineering-Project-Course.pdf.
- Jann, W. (2019): Neues Steuerungsmodell. In: S. Veit; C. Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer, 127–138.
- Jaudzims, S. (2011): *Learning Outcomes in der Hochschulbildung. Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernerorientierten Ansatzes in der Hochschullehre*. Dissertation. Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/1209/1/jaulea11.pdf>.
- JISC (2007): *Designing spaces for effective learning. A guide to 21st century learning space design*. <http://www.online-conference.net/jisc/content/designspaces.pdf>.
- JISC (2015): *Learning Space Guide [updated]*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/learning-spaces>.
- Johnson, C.; Dowd, T. J.; Ridgeway, C. L. (2006): Legitimacy as a Social Process. *Annual Review of Sociology* 32, 53–78.
- Joller-Graf, K.; Zutavern, M.; Tettenborn, A.; Ulrich, A.; Zeiger, A. (2014): *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe – Hintergründe – Möglichkeiten*. Techn. Bericht, Luzern: Pädagogische Hochschule. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/f844815a08fd088fddc206fb1bedc1683df835d2/RT_K21_KO_Artikel_Leitartikel-komp-Unterrichten_jok_201509.pdf.
- Jost, T.; Scherm, E. (2011): *Bologna-Prozess und neues Steuerungsmodell. Auf Konfrontationskurs mit universitären Identitäten. Diskussionsbeitrag*. Report: 474, Fachbereich Wirt-

- schaftswissenschaften der FernUniversität in Hagen. https://www.fernuni-hagen.de/schem/docs/diskussionsbeitrag_nr.474.pdf.
- Kegelmann, J. (2007): *New Public Management. Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells*. Wiesbaden: Springer.
- Kehm, B. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: U. Wilkesmann; C. Schmid (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer.
- Kehm, B.; Lanzendorf, U. (2006): Comparison. Changing conditions for research through new governance. In: B. Kehm; U. Lanzendorf (Hrsg.): *Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries*. Bonn: Lemmens, 187–212.
- Kelle, U. (2017): Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung. Theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, 39–61.
- Kerl, A. (2018): *Management von Multi-Cross-Industry Innovation. Wirkungsabschätzung, organisationale Strukturen und Gestaltungshinweise*. Wiesbaden: Springer.
- Kleemann, F.; Voss, G. G.; Wachtler, G. (2018): Arbeit und Subjekt. In: F. Böhle; G. G. Voß; G. Wachtler (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie. Akteure und Institutionen*, Wiesbaden: Springer, 15–57.
- Kleimann, B. (2011): Professionalisierung der Hochschulleitung? In: A. Langer, A. Schröer (Hrsg.): *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden: Springer, 201–226.
- Kleimann, B. (2016): *Universität und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation*. Wiesbaden: Springer.
- Klenk, T. (2019): Governance. In: S. Veit; C., Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer, 153–163.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Bildungsforschung 1*. Bonn; Berlin: BMBF. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf.
- KMK (2017): *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf.
- KMK (2018): *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Forschungsbericht. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/2018_02_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf.
- Knödler, E. (2019): Die Hochschule. Eine Organisation im Wandel. In: E. Knödler (Hrsg.) *Evaluation an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer, 11–57.
- Knopp, L. (2009): Zauberformel „Mehr Hochschulautonomie“? Mit einem Fokus auf Brandenburg. In: L. Knopp; F.-J. Peine; K. Nowacki; W. Schröder (Hrsg.): *Hochschulen im Umbruch*. Baden-Baden: Nomos, 15–30.
- Koch, S. (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie. Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: S. Koch; M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer, 110–131.
- Koch, S. (2018): *Die Legitimität der Organisation*. Wiesbaden: Springer.

- Konegen-Grenier, C. (2017): *Handlungsempfehlungen für die Hochschule der Zukunft*. Köln. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170472/1/898544416.pdf>.
- Kopf, M.; Leipold, J.; Seidl, T. (2010): *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichungen für Lehrende*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -Entwicklung (ZQ) <https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/04/Band16.pdf>.
- Koraç, S. (2019): Kosten- und Leistungsrechnung. In: A. Veit; C. Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer, 457–469.
- Kotthoff, H.-G.; Böttcher, W. (2010): Neue Formen der „Schulinspektion“. Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: H. Altrichter; K. Maag-Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer, 295–325.
- Krücken, G.; Blümel, A.; Kloke, K. (2012): Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In: T. Heinze; G. Krücken (Hrsg.): *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung*. Wiesbaden: Springer, 219–256.
- Krücken, G.; Meyer, F. (2003): „Wir sind alle überzeugte Netzwerkträger“. Netzwerke als Form der Innovationsgesellschaft. *Soziale Welt* 54/1, 71–91.
- Kuckartz, U. (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2017): Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, 157–183.
- Kühl, S. (2018): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In: N. Hericks (Hrsg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform*. Wiesbaden: Springer, 295–309.
- Kussau, J.; Brüsemeister, T. (2007): Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In: J. Kussau; T. Brüsemeister (Hrsg.): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: Springer, 15–54.
- Kussau, J.; Brüsemeister, T. (2008): Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister; J. Wissinger, J. (Hrsg.): *Education Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, S.; Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit. New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: K. Holzinger; H. Jörgens; C. Knill (Hrsg.): *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken*. Wiesbaden: Springer, 522–548.
- Larson, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California.
- Leszczensky, M.; Orr, D. (2004): *Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung*. Hannover: HIS.
- Liesner, A. (2010): Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel. Eine Einführung. In: A. Liesner; I. Lohmann (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 245–258.
- Löffler, E. (2019): Qualitätsmanagement. In: S. Veit; C. Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer, 259–370.

- Loosen, W. (2016): Das Leitfadenterview. Eine unterschätzte Methode. In: S. Averbek-Lietz; M. Meyen (Hrsg.): *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 139–155.
- Macke, G.; Hanke, U.; Viehmeier, S.; Raether, W. (2016): *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*, Bd. 3. Weinheim: Beltz.
- Magnus, C. D. (2016): Educational Governance als Grundlage der Untersuchung von Hochschulprojekten. In: C. D. Magnus (Hrsg.) *Hochschulprojektmanagement*. Wiesbaden: Springer, 33–59.
- Martin, J.-P. (2002): „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel? *Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog* 6/1, 71–76.
- Matiaske, W.; Holtmann, D. (2007): Einleitung. In: W. Matiaske; D. Holtmann (Hrsg.): *Leistungsvergütung im Öffentlichen Dienst*. München; Mering: Rainer Hampp, 3–10.
- Matiaske, W.; Weller, I. (2008): Leistungsorientierte Vergütung im öffentlichen Sektor. Ein Test der Motivationsverdrängungsthese. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 78/1, 35–60.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick; E. v. Kardoff; I. Stein. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468–475.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayring, P.; Fenzel, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 543–556.
- Medjedović, I. (2019): Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 247–258.
- Mellewigt, T.; Schäfer, E. (2016): Professorale Wurstschnappaktionen. 15 Jahre Zielvereinbarungen in deutschen Hochschulen. Ein Abgesang. *Managementforschung* 27, 137–146.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83/2, 340–363.
- Miebach, B. (1991): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher
- Moon, C. J.; Walmsley, A.; Apostolopoulos, N. (2018): Governance implications of the UN higher education sustainability initiative. *Corporate Governance International Journal of Business in Society* 18/4, 624–634.
- Müller-Böling, D. (2004): *Fusionen von Hochschulen als Zukunftsmodell*. <https://www.deutschlandfunk.de/fusionen-von-hochschulen-als-zukunftsmodell-100.html>.
- Müller-Naevecke, C.; Naevecke, S. (2018): Forschendes Lernen und Service Learning. Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In: N. Hericks (Hrsg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform*. Wiesbaden: Springer, 119–143.
- Nickel, S. (2011): Zwischen Kritik und Empirie. Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: S. Nickel (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analyse und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/uploads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf.
- Niedlich, S. (2020): *Neue Ordnung der Bildung*. Wiesbaden: Springer.

- Ninnemann, K. (2018): *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“*. Münster; New York: Waxmann.
- Norman, D. (1988): *The Psychology of Everyday Things*. New York: Doubleday.
- Norman, D.; Draper, S. W. (1986): *User-Centered System Design. New Perspectives on Human-Computer Interaction*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nullmeier, F. (2001): Professionalisierung. In: A. Hanft (Hrsg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 363–369.
- Oberschelp, A.; Jäger, M. (2015): Leistungsvergleiche als Instrument der Hochschulsteuerung. Ansätze, organisatorischer Kontext und Unterstützung des Steuerungshandelns. *Bibliotheksdienst* 49/5, 475–494. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/bd-2015-0059/pdf>.
- Ortmann, G.; Sydow, J.; Windeler, A. (1997): Organisation als reflexive Strukturierung. In: G. Ortmann; J. Sydow; K. Türk (Hrsg.): *Theorien der Organisation*. Opladen: Westdeutscher, 315–354.
- Osterloh, M. (2012): „New Public Management“ versus „Gelehrtenrepublik“. Rankings als Instrument der Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft? In: U. Wilkesmann; C. J. Schmid (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer, 209–222.
- Paetz, N.-V.; Ceylan, F.; Fiehn, J.; Schworm, S.; Harteis, S. (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Paradise, C.; Thoenig, J. C. (2013): Academic Institutions in Search of Quality. Local Orders and Global Standards. *Organization Studies* 34/2, 189–218.
- Pasternack, P. (2006): *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines policyansatzes*. Bonn; Berlin: Lemmens. http://www.peer-pasternack.de/texte/2006_Pasternack_Qualitaet%20als%20Hochschulpolitik.pdf.
- Pautsch, A.; Dillenburger, A. (2016): *Kompodium zum Hochschul- und Wissenschaftsrecht*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Pawlowsky, P. (2019): *Wissensmanagement*. Berlin; Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Petersen, T. (2014): *Der Fragebogen in der Sozialforschung*. Konstanz: UTB.
- Petzka, P. (2020): Ideen fördern und schnell zur Marktreife bringen. *Sales Excellence* 29/12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7723466/>.
- Pflüger, J.; Pongratz, H.-J.; Trinczek, R. (2017): Fallstudien in der Organisationsforschung. In: S. Liebing; W. Matiaske; S. Rosenbohm (Hrsg.): *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 389–413.
- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. *GW-Unterricht* 130, 15–22.
- Porsch, R.; Gollub, P. (2018): Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt. Ergebnisse der Praxis. Studie zum Praxissemester in Nordrhein–Westfalen. In: N. Hericks (Hrsg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform*. Wiesbaden: Springer, 239–256.
- Prandini, M.; Bornemeyer, C.; Ulrich, I. (2021): Qualität der Hochschullehre: *IUBH Discussion Papers – Business & Management* 2, 3–25. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/231513/1/1750540754.pdf>.
- Pruisken, I. (2009): Fusionen im öffentlichen Sektor. Am Beispiel der Hochschulsektoren in Deutschland und Großbritannien. In: H. Hill. (Hrsg.): *Verwaltungsmodernisierung im europäischen Vergleich*. Baden-Baden: Nomos, 259–290.

- Raczkowski, F. (2021): Cycle of Life. Campus-Management-Systeme. *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 13/1, 143–148.
- Rädiker, S.; Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer.
- Rauterberg, M.; Styger, E. (1994): Positive effects of sound feedback during the operation of a plant simulator. In: B. Blumenthal; J. Gornostaev; C. Unger (Hrsg.): *Human-Computer Interaction*, Lecture Notes in Computer Science, Bd. 876, EWHCI 1994. Wiesbaden: Springer, 35–44.
- Reckwitz, A. (2004): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien. Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: M. Gabriel (Hrsg.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden: Springer, 303–328.
- Reich, K. (2005): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Reinmann, G.; Jenert, T. (2011): Studierendenorientierung. Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 6/2, 06–122, <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/254/351>.
- Reinmann, G. (2018): *Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment. Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand*, Redemanuskript: Eröffnungsvortrag am 08. Februar 2018, Vortragsreihe zur Hochschuldidaktik an der Freien Universität, Berlin. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf.
- Rigbers, A. (2015): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: D. Simon; A. Knie; S. Hornbostel (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, 1–15.
- Rogal, U. (2008): *Hochschulautonomie und Zielvereinbarungen. Neue Instrumente der Hochschulsteuerung und ihre Vereinbarkeit mit der akademischen Selbstverwaltung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Roiger, M. B. (2007): *Gestaltung von Anreizsystemen und Unternehmensethik. Eine norm- und wertbezogene Analyse der normativen Principal-Agent-Theorie*. Opladen: Deutscher Universitätsverlag
- Rosson, M. B.; Carroll, J. M. (2002): *Usability Engineering. Scenario-Based Development of Human-Computer Interaction*. Burlington: Morgan Kaufman.
- Rottlaender, E. M. (2017): Lehren und Lernen nach Bologna. Kompetenzorientiertes Arbeiten im Labor. In: T. Bruckermann; K. Schlüter (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Experimentalpraktikum Biologie*. Berlin; Heidelberg: Springer, 1–9.
- Ruppert, A. (2016): *Vermessung und Quantifizierung im Hochschulsektor. Eine empirische Untersuchung über Effekte von Hochschulrankings*. Wiesbaden: Springer.
- Rürup, M. R. (2012): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion* 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>.
- Sabel, C. F. (2004): Beyond principal-agent governance. Experimentalist organizations, learning and accountability. In: E. Engelen; M. Sie Dhian Ho (Hrsg.): *De Staat van de Democratie. Democratie vorbij de Staat*. Amsterdam: University Press, 173–195.
- Schemmann, M. (2014): Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In: K. Maag-Merki; R. Langer; H. Altrichter (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer, 109–126.
- Schemmann, M. (2020): „Und sie bewegt sich doch“. Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In: I. v. Ackeren; H. Bremer; F. Kessel; H. C. Koller; N. Pfaff; C. Rotter; D. Klein; U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deut-*

- schen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, 391–403.
- Schimank, U. (2005): Die akademische Profession und die Universitäten. „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister; J. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 231–260.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive. Analytisches Potential und anstehende Fragen. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister; J. Wissinger. (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 231–260.
- Schimank, U. (2015): Governance der Wissenschaft. In: D. Simon; A. Knie; S. Hornbostel (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, 1–15.
- Schmalenbachgesellschaft, Arbeitskreis Organisation; Ebers, M. (2017): Organisationsmodelle für Innovation. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 69, 81–109. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41471-016-0021-x.pdf>.
- Schneider, M.; Mustafaç, M. (Hrsg.) (2015): *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer.
- Schneider, V.; Kenis, P. (1996): Verteilte Kontrolle. Institutionelle Steuerung in modernen Gesellschaften. In: V. Schneider; P. Kenis (Hrsg.) *Organisation und Netzwerk*. Frankfurt a. M.: Campus, 9–43.
- Schnell, R.; Hill, P.; Esser, E. (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Scholl, A. (2003): *Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung*. Konstanz: UVK.
- Schröter, E. (2019): New Public Management. In: S. Veit; C. Reichert; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer, 115–126.
- Schubert, H. (2010): Governance sichert Legitimität. Organisationale Aspekte in der Sozialwirtschaft. *Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit* 157/6, 214–216. https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0340-8574-2010-6-214.pdf?download_full_pdf=1.
- Schüßler, I.; Kilian, L. (2017): Zum Wandel akademischer Lehr- Lernkulturen. Von erzeugungs- zu ermöglichungs- didaktischen Lehr- Lernarrangements. In: H. Rosa; E. Bauer (Hrsg.): *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer, 83–108.
- Sikhakhane, M.; Govender, S.; Maphalala, M. C. (2020): Investigating Pedagogical Paradigm Shift in the 21st Century Teaching and Learning in South African Secondary Schools. *International Journal of Education and Practice* 8/4, 705–719.
- Simon, N. (2021): *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Snellen, I. (2006): *Grundlagen der Verwaltungswissenschaft. Ein Essay über ihre Paradigmen*. Wiesbaden: Springer.
- Spannagel, C. (2011): Das aktive Plenum in Mathematikvorlesungen. In: L. Berger; J. Grzega C. Spannagel (Hrsg.): *Lernen durch Lehren im Fokus*. Berlin: epubli, 97–104.
- Stang, R.; Becker, A.; Franke, F.; Gläser, C.; Petschenka, A.; Weckmann, H.-D.; Zulauf, B. (2020): Herausforderungen Lernwelt Hochschule. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereiches im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 182–210, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110591026-010/pdf>.

- Steinert, Y.; Mann, K.; Centeno, A.; Dolmans, D.; Spencer, J.; Gelula, M.; Prodeaux, D. (2006): A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. *BEME Guide No. 8. Medical Teacher* 28, 497–526.
- Steinmann, H.; Schreyögg, G. (1993): *Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte – Funktionen – Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler.
- Steinmaurer, T. (2016): Prozesse der Transformation. In: T. Steinmaurer (Hrsg.): *Permanent vernetzt. Medien – Kultur – Kommunikation*. Wiesbaden: Springer, 311–365.
- Stes, A.; Min-Leliveld, M.; Gijbels, D.; Petegem, P. v. (2010): The impact of instructional development in higher education. The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review* 5, 25–49.
- Stöber, R. (2018): Wenn sie wissen, was sie tun ... aber nicht warum. Anmerkungen zu Methodik, Erkenntnisinteresse und Folgen für Ausbildung und Innovation. In: A. M. Scheu (Hrsg.): *Auswertung qualitativer Daten. Strategien, Verfahren und Methoden nicht standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 13–29.
- Stöter, J. (2012): Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In: A. Hanft; K. Brinkmann (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 54–65.
- Stubner, B. M. (2020): Sinn und Nutzen einer kritisch historiografischen Perspektive auf „Klassiker der Hochschuldidaktik“. In: P. Tremp; B. Eugster (Hrsg.): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Doing Higher Education*. Wiesbaden: Springer, 67–82.
- Suchanek, J. (2009): Die Selbstbeschreibung von Hochschulen. In: H. Willems (Hrsg.): *Theatralisierung der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 463–483.
- Suchmann, M. C. (1995): Managing Legitimacy. Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review* 20/3, 571–610.
- Syska, A. (2006): *Produktionsmanagement*. Wiesbaden: Springer, 100–101.
- Tenberg, R. (2014): Editorial. Kompetenzorientiert studieren. Didaktische Hochschulreform oder Bologna-Rhetorik? *Journal of Technical Education* 2/1. <http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/31/26>.
- Thévenot, L. (2011): Die Person in ihrem vielfachen Engagiertsein. In: R. Diaz-Bone (Hrsg.): *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Campus, 231–254.
- Thieme, W. (2001): Leistungsbezahlung für Hochschullehrer. In: B. Kempen (Hrsg.): *Die Macht des Geistes. Festschrift für Hartmut Schiedermaier*. Heidelberg: Müller, 595–604.
- Thomas, W. I.; Thomas, D. S. (1928): *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Alfred A. Knopf.
- Times Higher Education (2018): *World University Ranking 2018*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.
- Torka, M. (2011): Institutioneller gleich handlungspraktischer Wandel? Das Beispiel von Begutachtungspraktiken bei der Evaluation wissenschaftlicher Einrichtungen. In: S. Hornbostel; A. Schelling (Hrsg.): *Evaluation. New Balance of Power?* iFQ-Working Paper No. 9. Bonn: IFQ, 69–82.
- Tourangeau, R.; Rips, L. J.; Rasinski, K. (2000): *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University.
- Trapmann, S. (2008): *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.

- Tremp, P.; Eugster, B. (2006): Universitäre Bildung und Prüfungssystem. Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. In: C. Cremer-Renz; G. W. Bathke; L. Huber; J. Lüthje; B. Meffert; K. Palandt; U. Teichler; W. D. Webler; A. Wolter (Hrsg.): *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, 163–165. <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-5-2006.pdf#page=15>.
- Trutmann, G.; Kanele, Y. (2017): Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik? Tagungsbericht von der 1. Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz vom 07./8. Juli 2017. *Gymnasium Helveticum* 5, 29–31. <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/kompetenzorientierung-als-suendenfall-in-der-paedagogik.html>.
- Tsebelis, G. (2002): *Veto Players, How Political Institutions Work*. New York: Princeton.
- Ulrich, I. (2013): *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Universities & UCISA Colleges Information Systems Association (2016): *The UK Higher Education Learning Space Toolkit. A SCHOMS, AUDE and UCISA collaboration*, <https://www.uci-sa.ac.uk/Resources/The-UK-Higher-Education-Learning-Space-Toolkit>.
- Voegelin, L. (2004): Wirkung von Evaluationsverfahren. In: C. Tschirkov (Hrsg.): *10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre/Verbund Norddeutscher Universitäten*. Hamburg: Himmelsheber, 35–37. <https://www.yumpu.com/de/document/read/27561327/jahre-evaluation-von-studium-und-lehre-verbund-norddeutscher->
- Vogel, R. (2019): Die erweiterte Perspektive der Economie des conventions. In: R. Vogel, R. (Hrsg.): *Survey-Welten. Soziologie der Konventionen*. Wiesbaden: Springer, 65–126.
- Wagner, P.; Hering, L. (2014): Online-Befragung. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 65–126.
- Weinert, F. E. (2014): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Werr, N. (2017): Lehre in Zeiten von Framework und Qualifikationsprofil vor dem Hintergrund der HRK-Empfehlung. Überlegungen zu einer möglichen Umsetzung des „shifts from teaching to learning“ im IK-Unterricht am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern. *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 4/1, 48–61. <https://www.o-bib.de/bib/article/view/2017H1S48-61>.
- Whitley, R.; Gläser, J.; Engwall, L. (Hrsg.) (2010): *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: Oxford University.
- Wiesenthal, H. (2005): Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste“ Verfahren sozialer Koordination. In: W. Jäger; U. Schimank (Hrsg.): *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 223–264.
- Wild, E.; Möller, J. (Hrsg.) (2015): *Pädagogische Psychologie*, Band 2. Wiesbaden: Springer.
- Wildt, J. (2003): „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext, Düsseldorf September 2003*. <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>.
- Wildt, J.; Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: B. Berendt; H. Voss; J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hoch-*

- schullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Rabe, 1–46. <http://bit.ly/2x0HQWI>.
- Wilkesmann, U. (2014): Hat die Governance der Hochschule Einfluss auf den Teaching Approach von Professor/innen? Ergebnisse zweier deutschlandweiter Befragungen von Professor/innen. In: BMBF (Hrsg.): *Bildungsforschung 2020 – Herausforderung und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 179–190.
- Winter, M. (2012): Wettbewerb im Hochschulwesen. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 21/2, 17–45. <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16305/pdf/t2160.pdf>.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*, Drs. 4925-15. Bielefeld. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Wissenschaftsrat (2018): *Empfehlungen zur Hochschulgovernance*, Drs. 7328-18. Hannover. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.pdf?__blob=publicationFile&v=15.
- Witte, J., Schreiterer, U.; Müller-Böling, D. (2004): Perspektiven für eine leistungsorientierte Professorenbesoldung im Lichte internationale Erfahrungen. In: D. Müller-Böling. (Hrsg.): *Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen*. Gütersloh: Bertelsmann, 13–49.
- Wulf, C. (2019): „From Teaching to Learning“. Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In: H. A. Mieg. (Hrsg.): *Inquiry-Based Learning. Undergraduate Research*. Cham: Springer, 47–55.
- Yin, R. K. (2018): *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Los Angeles: Sage.
- Zechlin, L. (2007): Strategische Hochschulentwicklung. Überlegungen zu einer Typologie. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 16/1, 115–131.
- Zechlin, L. (2015): New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte/bpb.de*. <https://www.bpb.de/apuz/205214/new-public-management-an-hochschulen-wissenschaftsadaequat>.
- Zepke, G. (1997): Patienten, Schüler und Studenten. Klienten, Mitarbeiter oder Kunden? In: R. Grossmann. (Hrsg.): *Besser Billiger Mehr*. Wien: Springer, 36–38.
- Zerr K. (2003): Das Internet als Instrument der Marktforschung – Ein Überblick. In: U. Kamenz (Hrsg.): *Angewandtes Marketing*. Berlin; Heidelberg: Springer, 371–387.
- Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung* 24/4, 106–121.
- Ziegele, F. (2005): Umsetzung der neuen Steuerungsmodelle (NSM) im Hochschulrecht. In: R. Fischer; S. Koch (Hrsg.): *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung*. Bonn: Lemmens, 107–121.
- Ziegele, F. (2008): *Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Ziegele, F.; Müller, U. (2005): *Einführung des Globalhaushaltes in Nordrhein-Westfalen. Optimierung der Rahmenbedingungen*, Arbeitspapier Nr. 61, Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/download/globalhaus_nrw_optim_ap61-pdf/?wpdmdl=11316&refresh=5f51ff4d50a5d1599209293.

- Zindler, A.; Pohl, A. (2015): Praktische Herausforderungen der Datenerhebung. In: H. Bieh; H. Schoen (Hrsg.): *Sicherheitspolitik und Streitkräfte im Urteil der Bürger*. Wiesbaden: Springer, 295–322.
- Zumbach, J.; Astleitner, H. (2016): *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Einbettung der Hochschulen in das regionale Mehrebenensystem (eigene Darstellung)
- Abb. 2: Zusammenspiel der gesamten Hochschule (eigene Darstellung)
- Abb. 3: Interdependenzen im Fall A (eigene Darstellung)
- Abb. 4: Interdependenzen im Fall B (eigene Darstellung)
- Abb. 5: Interdependenzen im Fall C (eigene Darstellung)
- Abb. 6: Idealtypen nach Sach- und Personalkompetenzverteilung (eigene Darstellung nach Hüther (2010, 333))
- Abb. 7: Einordnung der untersuchten Fälle in die Typologie (eigene Darstellung nach Hüther (2010, 333))

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Operationalisierung der Governance-Mechanismen (eigene Darstellung nach Heinze et al. 2011, 130)
- Tab. 2: Beschreibung der Beratungs- und Empfehlungsfunktionen (eigene Darstellung nach Bogumil et al. 2013, 55)
- Tab. 3: Beschreibung der Beratungs- und Empfehlungsfunktionen (eigene Darstellung nach Bogumil et al. 2013, 55)
- Tab. 4: Operationalisierung der Studierendenorientierung (eigene Darstellung)
- Tab. 5: Hierarchische Leitungsstrukturen des/der Hochschulleitenden der Universität A (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 210)
- Tab. 6: Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung im Bundesland A (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 405)
- Tab. 7: Kompetenzverteilung in der zentrale Ebene A (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 208–249)
- Tab. 8: Professionalisierung der Leitungsorgane der Universität A (eigene Darstellung)
- Tab. 9: Kompetenzrahmen im Fall A für Nachwuchswissenschaftler/-innen (eigene Darstellung nach Universität A 2018)
- Tab. 10: Hierarchische Leitungsstrukturen des/der Hochschulleitenden im Fall B (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 210)
- Tab. 11: Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung im Bundesland B (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 405)
- Tab. 12: Kompetenzverteilung in der zentrale Ebene im Fall B (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 208–249)
- Tab. 13: Professionalisierung der Leitungsorgane im Fall B (eigene Darstellung)
- Tab. 14: Hierarchische Leitungsstrukturen des/der Hochschulleitenden der Universität C (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 210)
- Tab. 15: Wahrscheinlichkeit einer hierarchischen Amtsführung im Bundesland C (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 405)
- Tab. 16: Kompetenzverteilung in der zentrale Ebene im Fall C (eigene Darstellung nach Hüther 2010, 208–249)
- Tab. 17: Professionalisierung der Leitungsorgane der Universität C (eigene Darstellung)
- Tab. 18: Ausprägung in den Dimensionen der untersuchten Fälle im Zusammenhang (eigene Darstellung)

Zur Autorin

Alexandra Becker ist an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) im Learning-Research Center tätig. Seit 2012 befasst sie sich mit den Themen physische Lernräume, Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Sie leitet die Forschungen zum Selbstlernzentrum Lernwelt der Hochschule der Medien. Ein weiterer Schwerpunkt liegt bei ihr im Bereich der Hochschulforschung, vor allem im Hinblick auf die Entwicklungen zur studierendenorientierten Hochschule. Sie leitete die Projekte „Lernwelt Hochschule“ und „Lernwelt Hochschule 2030“.

Register

- Abbrechendenquote 3, 89, 152, 155, 174, 202, 231, 246
- akademische Selbstorganisation 5, 10, 43, 47, 55, 116, 147, 162, 167, 203, 208, 234, 244
- Akkreditierung 18, 65, 134, 242
- Akteurskonstellation 37
- Alleinstellungsmerkmal 9, 61, 135
- Autonomie 7, 14, 40, 44, 50, 57, 65, 105, 128, 131, 134, 152, 157, 167, 196, 202, 229, 246, 251
- Berinfo Managementmodell 8
- Besoldung 19, 58, 64, 66–68, 132, 148, 176, 216, 254
- Betreuungsverhältnis 110, 114
- Bildungsinstitution 6–7, 11, 16, 26, 257
- Bildungsorganisation 4, 6, 9, 21–22
- Bildungspolitik 7, 10, 17–18, 21, 23, 45
- Bologna-Prozess 1, 17
- Bürokratie 22, 24
- CMS 78, 88–89
- Dekanat 55–56, 128, 153, 162–163, 165, 175, 187, 197, 234
- Dekanatsleitung 120, 123–124, 131
- Deputat 123, 186, 194, 259
- Dezentralisierung 23, 89, 234, 251
- Didaktikzentrum 140, 181, 188, 196, 242
- Digitalisierung 1, 37, 100, 111, 139–140, 181, 184, 242, 254, 257
- Educational Governance 13, 26, 29, 35, 38, 43, 45, 255
- Entkopplung 11, 38, 247, 253
- Evaluationsverfahren 134
- Flexibilisierung 19, 71, 147
- Formal- und Aktivitätsstruktur 38
- formelgebundene Mittelvergabe 50, 58, 64, 107, 120, 202, 232
- Gesellschaft 1, 17, 26, 29–30, 32, 34, 44, 46, 66, 108, 153, 157, 231
- Globalhaushalt 44, 50, 52–53, 107, 148, 152, 156, 192, 199, 215, 226, 229
- Governance 9, 248, 252
- Governance-Mechanismen 5, 15, 45, 63, 90, 105, 258
- Handlungskoordination 12–14, 29, 35, 37, 45, 47, 91, 161
- Hierarchie 20, 24, 29, 36, 43, 45, 59, 121, 140, 148, 193, 209, 252, 259
- hierarchisch-administrative Selbststeuerung 44, 63, 119–120, 123, 163, 208, 228, 245
- Hochschuldidaktik 2–3, 9, 13, 21, 74, 81, 83, 111, 138, 143, 149, 185–186, 228
- Hochschulentwicklung 3, 7, 65
- Hochschulgesetz 7, 10, 102, 105, 122, 198, 208
- Hochschulorganisation 7, 18, 75, 86, 98, 241, 246, 257
- Hochschulrat 10, 44, 49, 53, 106, 235, 238
- Hochschulsteuerung 6, 9, 14, 54, 70, 93, 138
- Infrastruktur 9, 21, 81
- Innovation 12, 38, 52–53, 62, 112, 140, 142, 170, 184, 188, 195, 249
- Institutionalisierung 30
- Interdependenzen 29, 37
- Isomorphie 34
- Kompetenzen 2, 6, 9, 11, 14, 19, 21, 34, 37, 42, 44, 55, 57, 61, 80, 83, 86, 89, 112, 120, 123–124, 130, 162, 167, 179, 194, 197, 211, 228, 233, 235, 251, 258
- Kompetenzorientierung 6–8, 11, 14, 18, 28, 71–72, 75, 81, 89–90, 142, 182, 186, 188, 191, 196, 246, 257
- Kulturwandel 139, 184, 191, 196, 220, 224, 227, 243, 249, 252–254, 259
- Learning-Outcomes 6–7, 20, 87
- Legitimierung 27, 30, 33, 53
- Legitimität 30, 38, 46, 128, 251
- Lehr- und Lernkultur 73, 191, 254
- Lehr-Lernkultur 20
- Lehre 11, 18, 21
- Lehrpreis 113, 132, 136, 142, 196, 240
- Leitbild 28, 77, 81, 138, 183, 201, 219, 253
- LMS 78, 88–89
- Managementmodell 4, 8, 26, 39, 43, 55, 57, 63, 102–103, 107, 115, 119, 124, 141, 143, 147, 152, 157, 163, 165, 181, 197,

- 199, 209, 211, 216, 227, 229, 234, 236, 238–239, 241, 245, 248, 252, 259
- Mehrebenensystem 29, 39
- Motivation 5, 8, 60–61, 67, 82, 113, 184, 186, 196
- Neuausrichtung 5, 18–19, 21
- New Public Management 1, 22, 35
- nutzerorientierten Gestaltung 13
- objektive Faktizität 31
- Organigramm 36
- Organisation 34
- Outcome-Orientierung 21
- Partizipation 10, 40
- Personalkompetenz 108, 153, 186, 192, 200, 226
- Professionalisierung 43, 60, 76, 89, 255
- Qualitätsmanagement 24–25, 57, 141, 173, 201, 221, 242
- Qualitätssicherung 18, 25, 50, 72, 111, 127, 129, 134, 149–150, 174, 178, 180, 214, 227–228, 246–247, 249, 257
- Ranking 24, 64, 69, 94, 104, 132, 135, 137, 148, 179, 181, 195, 217, 227, 239, 241, 248
- Rationalisierung 36
- Rekontextualisierung 38
- Renommee 8, 61–62, 68, 72, 134, 188, 254
- Reputation 8, 47, 68, 89, 132
- Ressourcen 4, 18, 23, 36, 38, 42, 47, 78, 166, 172
- Richtlinienkompetenz 163, 165, 193, 208, 235
- Sachkompetenz 106, 108, 148, 153, 192, 200, 226
- Selbstverwaltungsmodell 4, 26, 39, 43, 50, 53, 55, 120, 131, 147, 166, 197, 211, 230, 234, 238–239, 244, 247–248, 257
- Senat 10, 42, 55, 62, 118, 122, 128, 143, 150, 160, 163, 166–167, 175, 192, 194, 200, 205, 207, 214, 226, 230–231, 233, 250, 258
- Shift from Teaching to Learning 1, 19
- staatliche Regulierung 5, 10, 43, 46, 50, 105, 147, 151, 196, 229, 244
- Struktur 20, 33, 35
- Struktur- und Entwicklungsplan 10, 50, 55, 108, 138, 162, 219
- Studiengebühren 49, 70–71, 135, 172, 195, 240
- Studierendenorientierung 3, 9–10, 19, 56, 71, 77, 86, 88–89, 92, 102, 105, 116, 130, 136, 147, 150, 162, 180, 203, 214, 218, 220, 227, 229, 237, 241, 247, 249, 255, 257, 259
- Veränderungsdynamik 42
- Wahl 56, 234
- Wahlkompetenz 234
- Wahlverfahren 6, 123, 193, 215, 226, 236
- Weiterbildung der Lehrenden 76, 141, 143, 184, 191, 246
- Wettbewerb 9, 43, 45, 66, 72, 244
- Wettbewerbsfähigkeit 2, 21, 175, 232
- Wettbewerbsorientierung 23, 130
- Wirtschaft 2, 11, 26, 37, 46, 71, 106, 108–109, 148, 193, 231, 251
- Ziel- und Leistungsvereinbarung 35
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen 4, 45, 50, 52, 58, 64, 230, 232, 241, 246
- zielbezogene Außensteuerung 5, 10, 43, 54, 115, 232, 244
- Zweiebenenmodell 42