

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung
von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

■ HM-Gespräch zwischen Johanna Mikl-Leitner und Herbert Grüner
Niederösterreich: 100 Jahre Bundesland – 28 Jahre Hochschulstandort

■ HM-Gespräch zwischen Renate Pletl, Solveig Randhahn und
Wolff-Dietrich Webler über das dynamische Zusammenspiel
zwischen Dekanen, Dekaninnen und ihren Geschäftsführungen

■ Ein zweiter Blick auf den US-amerikanischen Dean: Geeignet für
deutsche Dekanate? Löst der Typus des US-amerikanischen
Academic Dean die Probleme der deutschen Fakultätsleitung?

■ Hierarchische Steuerung deutscher Universitäten –
... und sie ist doch möglich.

■ Dozierende mit Führungsfunktionen an Fachhochschulen
und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

■ Statistische Korrekturen verbessern die
Aussagekraft von Bachelornoten

■ Steigerung des Lernerfolgs der Studierenden durch digitale,
interaktive Umfrage- und Feedbacksysteme

1+2 | 2022

Herausgeber*innenkreis

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, *geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift*

Herbert Grüner, Dr., Rektor der New Design University/ Privatuniversität St. Pölten, Professor für Wirtschaftswissenschaften der Kunsthochschule Berlin-Weissensee

Michael Hölscher, Dr., Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Roland Kischkel, Dr., Kanzler der Universität Wuppertal

Bernd Kleimann, Prof. Dr., Leiter der Abteilung Governance in Hochschule und Wissenschaft, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Wilfried Müller, Dr., Professor für Sozialwissenschaftliche Technikforschung i.R., Hochschulberater, Mitglied des Fachbeirats Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, ehem. Rektor der Universität Bremen, ehem. Vizepräsident der HRK

Claudia Peus, Dr., geschäftsführende Vizepräsidentin für Talent Management und Diversity, Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München

Joachim Prinz, Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)

Solveig Randhahn, Dr., Studiendekanin und Geschäftsführerin, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Antje Stephan, Dr., Kanzlerin der Hochschule für Künste Bremen

Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 12.08.2022

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München.

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Druck: Sievert Druck & Service GmbH, Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis ab 2022: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 89 Euro

Einzelheft: 23.50 Euro, Doppelheft: 44.90 Euro

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung
von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Überblick

II

HM-Gespräche

Konzept und Bedeutung der „HM-Gespräche“

2

HM-Gespräch zwischen Johanna Mikl-Leitner,
Landeshauptfrau des Landes Niederösterreich,
und Herbert Grüner, Mitherausgeber der Zeitschrift
Hochschulmanagement
Niederösterreich: 100 Jahre Bundesland –
28 Jahre Hochschulstandort

3

HM-Gespräch zwischen Renate Pletl (Kassel),
Solveig Randhahn (Duisburg-Essen) sowie Wolff-Dietrich
Webler (Bielefeld) über das dynamische Zusammenspiel
zwischen Dekanen, Dekaninnen und ihren
Geschäftsführungen

10

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Wolff-Dietrich Webler

Ein zweiter Blick auf den US-amerikanischen Dean:
Geeignet für deutsche Dekanate? Löst der Typus des
US-amerikanischen Academic Dean die Probleme
der deutschen Fakultätsleitung?

22

Ewald Scherm

Hierarchische Steuerung deutscher Universitäten –
... und sie ist doch möglich.

27

Christine Böckelmann & Sheron Baumann

Dozierende mit Führungsfunktionen an Fachhochschulen
und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

36

*Jan Bergerhoff, Luisa Bergholz, Philipp Seegers &
Stephan Stegt*

Statistische Korrekturen verbessern die Aussagekraft von
Bachelornoten

49

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Alexander Lawall

Steigerung des Lernerfolgs der Studierenden durch
digitale, interaktive Umfrage- und Feedbacksysteme

55

In eigener Sache

59

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

IV

Diese Doppelausgabe des HM greift mit ihren 8 Beiträgen ein breites Spektrum an Themen auf, die die Hochschulen in ihrer Entwicklung in diesen Jahren bewegen (sollen).

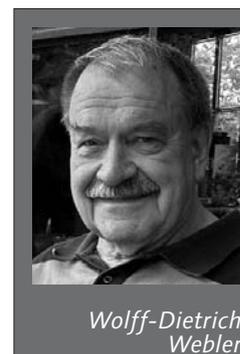
Sparte HM-Gespräche

Alle UVW-Zeitschriften weisen eine Sparte „XX-Gespräche“, hier „HM-Gespräche“ auf, die nicht aus Interviews besteht, sondern aus einem Meinungs- und Erfahrungsaustausch als Gespräch zwischen Expertinnen und Experten. Es gibt häufig Personen, die zu einem Thema viel mitzuteilen hätten, aber aufgrund ihrer beruflichen Belastung oder persönlichen Situation nicht dazu kommen, zu der jeweiligen Thematik einen eigenen Artikel zu schreiben. Damit geht dem Austausch über solche Themen viel Sachverstand verloren. Das Gesamtkonzept der „Gespräche“ erlaubt es diesen Personen nun, sich mit Hilfe eines Einstiegs in ein Teilthema in Form eines Dialogs fundiert in dieser Textform zu äußern. Es ist viel wahrscheinlicher, über Einstiegsfragen zu solchen Äußerungen zu kommen, als den üblichen Aufbau eines wissenschaftlichen Textes vorauszusetzen. In dem Text **Konzept und Bedeutung der „HM-Gespräche“** werden Idee und Grundkonzept erklärt. Die beiden hier gleich nachstehenden Beispiele in dieser HM-Ausgabe können auf je unterschiedliche Weise von dieser Textform überzeugen. **Seite 2**

Ein solches Gespräch fand statt zwischen *Prof. Dr. Herbert Grüner*, Rektor der privaten New Design University in St. Pölten und Mitherausgeber der Zeitschrift Hochschulmanagement – und der Landeshauptfrau Niederösterreich, *Johanna Mikl-Leitner* aus Anlass des historischen Rückblicks **Niederösterreich: 100 Jahre Bundesland – 28 Jahre Hochschulstandort**. Eine Landeshauptfrau/ein Landeshauptmann entsprechen den Ministerpräsident*innen eines deutschen Bundeslandes. Die Zuständigkeiten für Wissenschaft und Hochschulen sind zwischen Bund und Ländern anders verteilt als in Deutschland, aber das wird im Gespräch geklärt. Niederösterreich – der einwohnerstärkste Landesteil außerhalb Wiens – weist erst seit 28 Jahren wissenschaftliche Einrichtungen auf, hat aber in dieser kurzen Zeit im Aufbau erhebliche Erfolge erzielt. In dem Gespräch wird die dahinterstehende Wissenschaftspolitik sichtbar. **Seite 3**

Mit den in Volumen und Komplexität wachsenden Aufgaben der Dekaninnen und Dekane sowie der Dekanate in Hochschulen in Deutschland intensivierte sich wieder eine ältere Debatte über die Struktur von Fachbereichs- bzw. Fakultätsleitungen. Allein schon wenn das engere Kollegium durch den Zuwachs an Professuren ständig wächst, führt die Gemengelage der Interessen dazu, dass die Willensbildung im Fachbereich, dass Zielfindungen und Kompromisse für einen Interessensausgleich auf dem Weg dahin nicht gerade einfacher werden. Je komplexer die Interessenmoderation wird, desto drängender stellt sich die Frage, ob Naturtalente als Voraussetzung für dieses Amt ausreichen oder hier nicht doch eine professionalisierende Weiterbildung verlangt werden sollte. Solange Dekaninnen und Dekane nach traditionellem Verständnis akademischer Selbstverwaltung

im deutschsprachigen Raum aus der Forschung kommen und nach Ablauf ihrer Amtszeit (oder verbreitetem Rücktritt nach zwei Jahren) dorthin zurückkehren wollen, solange wird die Vorbereitung auf dieses Amt kaum so eingeschätzt, dass hier ein professionelles Niveau erreicht werden müsste. In einem ausführlichen HM-Gespräch zwischen zwei erfahrenen Fakultätsgeschäftsführerinnen bzw. Dekanatsreferentinnen – zwischen *Dr. Renate Pletl* (Kassel), *Dr. Solveig Randhahn* (Duisburg-Essen) und dem Verleger, *Prof. Wolff-Dietrich Webler* (Bielefeld) wird die Frage erörtert: **„Dynamischer Wandel im Dekanat – Sind die Ämter im Dekanat weiter nebenher wahrnehmbar oder handelt es sich um hauptamtliche Aufgaben? Und wie kann darauf vorbereitet werden?“** Hier werden interessante Perspektiven entwickelt. **Seite 10**



Wolff-Dietrich Webler

Sparte Programmatik/Entwicklung/Politik

Gegenüber der Debatte um eine angemessenen professionelle Leitung von Fakultäten/Fachbereichen im deutschsprachigen Raum liegt das Problem der Leitung von Departments an US-amerikanischen Universitäten deutlich anders. Hier werden Deans nicht nur von weiterem Personal unterstützt, wie in Europa, sondern die Besetzung dieses Amtes geht von vornherein nicht davon aus, auf Mitglieder des Kollegiums zurückgreifen zu können, denn das Amt wird hauptberuflich wahrgenommen. Da die Anforderungen an das Amt in Deutschland und den USA immer ähnlicher werden, kehrt auch der Vorschlag immer wieder, die US-amerikanische Ausprägung des Amtes als Dean an den hiesigen Hochschulen zu übernehmen. Immerhin haben die Hochschulgesetze der Bundesländer diese Möglichkeit im Einzelfall eröffnet, ohne diesen Weg verpflichtend zu machen. Von daher liegt es nahe, das Muster erneut zu prüfen. Wolff-Dietrich Webler stellt in seinem Beitrag die Frage: **Ein zweiter Blick auf den US-amerikanischen Dean: Geeignet für deutsche Dekanate?** ... und beantwortet sie auch. **Seite 22**

Ewald Scherm hat unter dem Titel **Hierarchische Steuerung deutscher Universitäten – ... und sie ist doch möglich** eine Analyse vorgelegt, in der er zeigt, dass die Übertragung von bestimmten Managementtechniken aus dem Unternehmenskontext auf Hochschulen an einem breiten Mangel an individuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen scheitert. Er bringt Positionen ein, die der Diskussion neue Argumente zur Verfügung stellen. Die Verstärkung der Hierarchie durch den Zuwachs an Autonomie weckt Widerstand (mindestens) in der Professorenschaft, und mit solchen Fronten ist – wie er darstellt – keine Hochschule in ihrer Entwicklung erfolgreich. Die Beziehungen zwischen Hochschulmanagement und akademischer Selbstverwaltung sind besonders aktuell. Sie werden im vorliegenden Artikel quasi als sich ausschließende Alternativen dargestellt. Einerseits wird diese Analyse Kontroversen auslösen, andererseits regt der Text dazu an, in der Entwicklung von Lö-

sungen weiterzukommen. Die Abwägung zwischen den Dimensionen der Entscheidungsfähigkeit und Agilität, Legitimation und Partizipation ist zweifellos eine zentrale Abwägung – wie momentan gut und vergleichend an zwei der neuen Hochschulgesetze (in Bayern und Berlin) studiert werden kann.

Seite 27

Gegenüber der vergleichsweise einfachen Struktur traditioneller akademischer Selbstverwaltung haben sich die Leitungsfunktionen an Hochschulen immer stärker ausdifferenziert. Hier lohnen Überblick und Analyse. In ihrem Beitrag **Dozierende mit Führungsfunktionen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz** geben *Sheron Baumann* und *Christine Böckelmann* einen Überblick über die Verteilung von Dozierenden mit unterschiedlichen Führungsfunktionen (Linienführungsfunktion vs. laterale Führungsfunktion/Organisationstätigkeiten) an Schweizer Hochschulen. Dabei werden Daten über die Verteilung, zum Beschäftigungsgrad, Alter und Geschlecht, Qualifikationen, Arbeitsportfolio sowie zur Motivation/Zufriedenheit herangezogen, die aus einer Dozierendenbefragung von 2018 stammen. Solche Verteilungen an Hochschulen ändern sich – wenn überhaupt – dann nur sehr langsam. Insofern bietet der Beitrag interessante Einblicke, die mit weiteren Untersuchungen vertieft werden können.

Seite 26

Die Vergabe von Noten für gleiche Leistungen wird von externen, nicht in der Leistung liegenden Faktoren beeinflusst, die auf die beurteilende Person einwirken, aber auch von internen Faktoren sogar innerhalb des Benotungsprozesses einer einzigen Person (insbesondere in mündlichen Prüfungen bei steigendem Ermüdungsgrad der prüfenden Person). Um so weniger sind Noten vergleichbar, die von verschiedenen Personen abgegeben werden – auch wenn sie auf vergleichbaren Leistungen beruhen. Diese Unterschiede können durch Kriterienraster reduziert, aber nicht aufgehoben werden. Wenn die

Leistungen von Studierenden aus unterschiedlichen Bewertungen miteinander verglichen werden sollen (z.B. in NC-Zusammenhängen oder sonstigen Platzvergaben), müssen Nachbesserungsmöglichkeiten entwickelt werden. Hier gibt es neue Ergebnisse. *Jan Bergerhoff*, *Luisa Bergholz*, *Philipp Seegers*, *Stephan Stegt* veröffentlichen sie in ihrem Artikel: **Statistische Korrekturen verbessern die Aussagekraft von Bachelornoten.**

Seite 49

Sparte Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte
Alexander Lawall legt hier eine viel versprechende Möglichkeit zur **Steigerung des Lernerfolgs der Studierenden durch digitale, interaktive Umfrage- und Feedbacksysteme** vor. Es handelt sich um einen Beitrag zur Mathematikdidaktik. Der Autor will zeigen, dass sich bei der verbreitet schlechten Motivation vieler Studierender für Mathematik-Anteile des Studiums die Motivation positiv steigern lässt. Die Motivation und der Lernerfolg wachsen durch den Einsatz digitaler, interaktiver Umfrage- und Feedbacksysteme. Auf diesem Gebiet ließe sich viel erreichen, aber das Vorgehen ist wenig bekannt und daher viel zu selten eingesetzt – eine größere Verbreitung ist wünschenswert. Gerade in der Mathematikdidaktik ist die Erinnerung an solche Methoden für ihren häufigeren Einsatz willkommen.

Der Beitrag ist auch deshalb unterstützenswert, weil in nicht wenigen Studiengängen solche Veranstaltungen dazu benutzt werden, die „allzu große Zahl von Studierenden“ zu reduzieren. In diesem Artikel jedoch wird versucht, die Defizite in der Mathematikdidaktik der Schule zumindest soweit aufzufangen, dass die Studierenden die entsprechenden Studienanforderungen bestehen. Diese Methode mit Hilfe des vorliegenden Berichts wieder ins Bewusstsein zu heben und auf diese Weise ihren Einsatz zu fördern, ist verdienstvoll.

Seite 55

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 130 sorgfältig begutachtete Aufsätze pro Jahr.

Daher bieten wir die Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, zum *kostenlosen* Download an.

Auf unserer Website finden Sie sie, wie angegeben:

Das Hochschulwesen (HSW)

- www.universitaetsverlagwebler.de/hsw

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

- www.universitaetsverlagwebler.de/zbs

Hochschulmanagement (HM)

- www.universitaetsverlagwebler.de/hm

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)

- www.universitaetsverlagwebler.de/forschung

Qualität in der Wissenschaft (QiW)

- www.universitaetsverlagwebler.de/qiw

Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)

- www.universitaetsverlagwebler.de/poe

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter

www.universitaetsverlagwebler.de

Konzept und Bedeutung der „HM-Gespräche“

Die Sparte „XX-Gespräche“ (XX je nach Zeitschrift) – diese Textsorte hat für die Leser*innen nicht etwa Unterhaltungscharakter, sondern erschließt Themen von neuer Seite. Bei der Textform „Gespräche“ geht es darum, Erfahrungen und Sichtweisen äußerst kenntnisreicher, i.d.R. sehr reflektierter Akteur*innen auf den unterschiedlichsten Feldern (in der Wissenschaft selbst, im Management, in der Förderung oder der Wissenschaftspolitik) als Impuls- und Perspektivgeber*innen zu integrieren. Diesen Hintergrund zu erschließen lohnt sich. Solche Einbettungen sind z.B. in empirischen Projekten mit ihren ungleich schmaleren Fragestellungen kaum zu erreichen. Natürlich könnten sehr breit angelegte Befragungen stattfinden. Aber sie sind oft zu statisch. Die Fragen in üblichen empirischen Befragungen sind vorbereitet, bewegen sich in dem für die Forscher*innen vorab erschließbaren Horizont. Auf überraschende Antworten und damit eröffnete Perspektiven können sie mangels Flexibilität in der Befragungssituation nicht eingehen. Werden unerwartete Dimensionen aus den Antworten im nachhinein sichtbar, könnte die befragte Person zwar auch dringend eingeladen werden, selbst einen Artikel zu schreiben. Das wird aber sehr oft abgelehnt oder auf einen fernen Zeitpunkt verschoben. Denn gerade wegen ihrer Rolle als Akteur*innen, als praktische Gestalter*innen fehlt ihnen die Zeit, diesen Artikel selbst zu schreiben – verschärft noch, wenn sie selbst schon lange keinen wissenschaftlichen Artikel mehr geschrieben haben (und sich dafür jetzt auch keine Zeit nehmen können). Ihre Aufgabe kann nicht sein, den gerade aktuellen Forschungsstand zu ihrem Praxisfeld aufwändig zu erschließen und zu integrieren. Sie sind selber Quelle – nicht Auswertung. Die Einordnung könnten allenfalls die Gesprächspartner*innen in einem Rahmentext leisten, in dem vielleicht auch die Wahl gerade dieser Gesprächspartner*innen begründet wird. In traditionellen Formen wissenschaftlicher Kommunikation würden diese Dimensionen von Erfahrungen und Sichtweisen verloren gehen. Sie haben aber das Potenzial, zu neuen Sichtweisen beizutragen, angeblich gesicherte Erkenntnisse in Frage zu stellen und u.U. sogar neue Forschungen auszulösen. Diese Textsorte besitzt weitere praktische Vorteile. Sie erlaubt es, mit zentralen Akteur*innen aus Forschung

und Praxis trotz Zeitmangels ein Gespräch zu führen (in Präsenz oder Distanz), sodass in relativ kurzer Zeit ein Text mit zentralen Aussagen zu einem (u.U. aktuellen) Vorgang zur Verfügung steht, der sonst kaum zu gewinnen wäre. Hier werden typischerweise Beobachtungen, Erfahrungen aus der Praxis der unmittelbar Beteiligten, reflektierte Handlungsabläufe – eben Expert*innenwissen abgerufen, oder es handelt sich (dem Rang nach) um gutachtliche Äußerungen. Dabei können Querbezüge zu evtl. verfügbarer einschlägiger Literatur hergestellt, müssen aber nicht eingebracht werden, weil in dieser Textsorte nur die beteiligten Expert*innen-Äußerungen nachzuweisen sind.

Anfänglich wurden solche Gespräche in Präsenz geführt. Aus dieser mündlichen Form – meist auf einem Tonträger aufgezeichnet – ergab sich oft erheblicher Überarbeitungsbedarf, bis der Text aus Gesprächsformulierungen heraus publikationsreif war. Inzwischen erfolgen die Gespräche schriftlich – mit einem Entwurf von Seiten der Zeitschrift, der von den Gesprächspartner*innen ergänzt bzw. variiert werden kann. Diesem Entwurf werden dann die Gesprächsanteile der anderen Seite hinzugefügt. Der Vorteil: Die Fassung ist sofort publikationsfähig, weil in Schriftdeutsch verfasst. Die schriftliche Form des Austauschs hat außerdem den Vorteil, dass gerade bei Personen mit Terminproblemen ihre Seite des Gesprächs zeitversetzt formuliert werden kann – gerade dann, wenn dafür wenig Zeit zur Verfügung steht.

Die XX-Gespräche heißen Gespräche, nicht Interviews, weil sich die fachkundige Zeitschriften-Seite (oft von Kolleg*innen ausgehend) nicht auf knappe Fragen beschränkt, sondern Gesprächsbeiträge liefert, also Einführungen redet, Position bezieht, eigene Sichtweisen und Meinungen äußert, die dann erst in Fragen münden, oder nicht einmal eine Frage stellt, wie in vielen alltäglichen Gesprächen auch, sondern einen Austausch einleitet. Die geäußerten Positionen laden zur Antwort ein – d.h. die Zeitschriften-Seite ist Gesprächspartner*in... Die Gesprächsanteile werden vom Textumfang her als etwa gleich erwartet.

Wolff-Dietrich Webler

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autor*innen hinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld



Johanna
Mikl-Leitner

HM-Gespräch

**zwischen Johanna Mikl-Leitner (JML),
Landeshauptfrau des Landes
Niederösterreich, und Herbert Grüner (HG),
Mitherausgeber der Zeitschrift
Hochschulmanagement**



Herbert Grüner

Niederösterreich: 100 Jahre Bundesland – 28 Jahre Hochschulstandort

HG: Liebe Frau Landeshauptfrau, lassen Sie uns das Gespräch biografisch beginnen: Sie haben Erziehungswissenschaften studiert (Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien mit Abschluss Mag. rer.soc.oec) und sind nach dem Studium zunächst als Lehrerin an einer Handelsakademie tätig geworden, bevor Sie nach weiteren beruflichen Stationen u.a. im Verlagswesen in die Politik gegangen sind. Nach verschiedenen politischen Funktionen und Mandaten – Sie waren u.a. zwischen 2011 und 2016 Bundesministerin für Inneres der Republik Österreich – haben Sie seit 2017 die Verantwortung für das Land Niederösterreich übernommen. Spielt Ihre erziehungswissenschaftliche Qualifikation/Erfahrung im Politikbetrieb eine Rolle? Unterscheidet sich Ihr (hochschul-)politisches Denken und Handeln von Politiker*innen, die z.B. Rechts- oder Politikwissenschaften studiert haben?

JML: Ich traue mich zu sagen, dass mich mein Werdegang gut auf meine Position als Landeshauptfrau vorbereitet hat. Ich glaube auch, dass ich durch die unterschiedlichen beruflichen Stationen einen breiten Blick auf jene Herausforderungen habe, vor denen im Speziellen auch Niederösterreich steht. Nicht umsonst habe ich auch Themen, wie die Digitalisierung, die Gesundheit oder die Familie, ins Zentrum meiner Politik gestellt. Auf Grund meiner Erfahrungen weiß ich aber auch, dass es immer darum gehen sollte, evidenzbasiert zu handeln. Wir brauchen eine breite und fundierte Sicht auf die Herausforderungen, die vor uns stehen. Denn faktenbasiert sollten alle Politikerinnen und Politiker handeln. Und hier kommt natürlich die Wissenschaft ins Spiel. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geben uns wichtige Grundlagen für unser politisches Handeln. Das Hören auf die Wissenschaft sollte aber jedem Politiker und jeder Politikerin wichtig sein, unabhängig davon, welche Ausbildung Sie oder Er genossen hat.

HG: Sie sind die Landeshauptfrau des nach Wien zweitgrößten Bundesland der Republik (gemessen an der Wohnbevölkerung), das 2022 sein 100-jähriges Beste-

hen feiert. Hochschulstandort wurde das Land Niederösterreich jedoch viel später. Wer vor 1994 studieren wollte, musste Niederösterreich verlassen – vorausgesetzt man studierte nicht an einer der beiden theologischen Hochschulen. Erst mit Einführung der Fachhochschulen änderte sich die Situation in Niederösterreich. 1994 eröffnete die FH Wiener Neustadt (Niederösterreich) als erste Fachhochschule Österreichs mit 169 Studierenden.

Was waren damals der Auslöser und die Überlegungen, im Land Hochschulbildung zu ermöglichen, trotz des nahegelegenen Wien als großer und traditionsreicher Bildungsstandort?

JML: Sie haben Recht, Niederösterreich war ein weißer Fleck auf der Wissenschaftslandkarte Österreichs. Es wurde jedoch damals erkannt, dass das durchaus auch eine Chance ist und so wurde begonnen, ein Netzwerk an wissenschaftlichen Einrichtungen im ganzen Land neu aufzubauen. Die Fachhochschulen haben Sie angesprochen, wichtig in diesem Zusammenhang sind jedoch auch die Donau Universität und das IFA in Tulln, welches u.a. von der Universität für Bodenkultur Wien betrieben wird. Diese beiden Institutionen waren damit ebenfalls Pioniere auf dem Weg Niederösterreichs hin zu einem Wissenschafts- und Hochschulland. Der Grundgedanke war, dass es sich ein Bundesland ohne wertvolle Bodenschätze in Zukunft nicht leisten kann, auf die wertvollsten Rohstoffe zu verzichten: Und das sind ganz einfach die Forschung und die Bildung. Zu Wien wurde auch nie eine Konkurrenzsituation aufgebaut, vielmehr wollten wir unseren eigenen Weg gehen. Daher haben wir uns damals bewusst auch für den Aufbau der ersten Universität für Weiterbildung in Europa entschieden. Weil wir hier eine bildungspolitische Lücke schließen wollten. Daher haben wir aber auch bewusst auf Fachhochschulen gesetzt, da wir gewusst haben, dass von der praxisnahen Ausbildung der Wirtschaftsstandort massiv profitieren wird. Daher haben wir uns auch so eingesetzt der österreichische Standort für die Elite-Universität, heute IST Austria, zu werden.

Wir werden unsere erfolgreiche Wissenschaftspolitik auch konsequent fortführen und zwar nach den strategischen Vorgaben der Hochschulstrategie und der FTI Strategie 2027. Persönlich möchte ich anmerken, dass es mich ungemein freut, dass man Niederösterreich national und international als Wissenschaftsland wahrnimmt. Das hat uns so in dieser Form niemand zugetraut. Da wurde und wird sehr viel, speziell auch von unseren Forscherinnen und Forschern, richtiggemacht.

HG: Die Funktion einer Landeshauptfrau entspricht in etwa der einer Ministerpräsidentin eines deutschen Bundeslandes. Vergleicht man die beiden Nachbarstaaten Österreich und Deutschland, dann erkennt man jedoch Unterschiede in der Zuständigkeit für Wissenschaft, Hochschule und Bildung. Während diese Zuständigkeit in Deutschland im Wesentlichen bei den Ländern liegen, besitzt sie in Österreich der Bund. So ist der Bund z.B. Träger der Universitäten und deren Finanzierung. Ebenso finanziert der Bund die Studiengänge der Fachhochschulen. Trotz Bundeszuständigkeit fallen in Ihren Zuständigkeitsbereich als Landeshauptfrau die Politikfelder Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsförderung und Forschungsaktivitäten.

Wo sehen Sie die Abgrenzungen in diesen Politikfeldern zwischen Bund und Land? Wo liegen Herausforderungen und Chancen in dieser Gemengelage der Zuständigkeiten für Ihr Bundesland?

JML: Der Schlüssel ist meiner Meinung nach das „Miteinander“. Bund und Bundesland müssen gemeinsam Interesse daran haben, dass auch abseits der Bundeshauptstadt Spitzenforschung passiert und eine hochwertige Hochschulbildung garantiert ist. Wir haben hier eine sehr gute Zusammenarbeit mit dem Bund. Das kann ich auch an zwei Beispielen gut festmachen: So unterstützt der Bund beispielsweise gemeinsam mit uns das Studienangebot der Fachhochschulen durch die Studienplatzfinanzierung. Damit wird eine hochwertige Ausbildung an unseren vier Fachhochschulen in Krems, St. Pölten und Wiener Neustadt garantiert.

Ein anderes Beispiel ist das IST Austria in Klosterneuburg, ein Gemeinschaftsprojekt des Bundes und des Landes. Dank einer weiteren Vereinbarung werden von 2026 bis 2036 3,28 Milliarden Euro in das Forschungs-Institut investiert. Der Bund übernimmt 75 Prozent und das Land 25 Prozent der Kosten, das sind für Niederösterreich 820 Millionen Euro. Eine stolze Summe, die dieser Institution einen weiteren Turbo in der Grundlagenforschung verleihen wird.

HG: Niederösterreich gilt vielen in Österreich, aber auch außerhalb als bedeutendes europäisches Kulturland. Nicht zuletzt haben die Klöster und Stifte (es gibt 40 derartige Einrichtungen in Niederösterreich) über Jahrhunderte hinweg neben geistlichen Aufgaben als Kulturzentren gewirkt und das vorangetrieben, was man in moderner Sprache als Regionalentwicklung bezeichnet. Ohne den Vergleich an dieser Stelle zu überdehnen, aber dennoch die Frage:

Haben die Hochschulen im 21. Jahrhundert neben ihren zentralen akademischen Aufgaben in Studium/Lehre und Forschung – ähnlich der Klöster/Stifte – eine Bedeutung für die kulturelle, soziale und wirtschaftliche Weiterentwicklung des Landes?

JML: Es steht für mich außer Frage, dass die Hochschulen eine große gesellschaftliche Bedeutung haben. Man muss sich beispielsweise nur die Bedeutung des Wissenschafts- und Hochschulstandortes für die Wirtschaft ansehen. So hat eine Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung (WIFO) gezeigt, dass die Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Niederösterreich zusammen mit den Konsumausgaben der Studierenden eine Gesamtwertschöpfung von knapp 950 Millionen Euro in unserem Bundesland auslösen. Darüber hinaus sind rund 13.800 Beschäftigte oder jeder 40. Arbeitsplatz in Niederösterreich mit Wissenschafts- und Forschungs-Aktivitäten verbunden. Ich glaube auch, dass die Hochschulen in Zukunft noch einen wesentlicheren Beitrag zur Weiterentwicklung des Landes in gesellschaftlicher und sozialer Hinsicht leisten werden.

Die „Third Mission“, also, dass die Hochschulen neben Forschung und Lehre auch bewusst und aktiv Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen, wird immer mehr gelebt. Wir wollen dazu auch unseren Beitrag leisten: Einerseits durch die Förderung eigener Formate der



© Foto: NLK Burchhart

Hochschule, andererseits auch durch die Schaffung und den Ausbau von Landesformaten – wie beispielsweise unsere „Science Academy“. Um die Öffnung der Hochschulen für die Gesellschaft weiter zu unterstützen, werden wir weiters die Förderung der erfolgreichen und nachgefragten Kinder- und Jugenduniversitäten weiter ausbauen.

Ein wichtiger Punkt ist auch die Förderung für praxisorientierte, wissenschaftliche Abschlussarbeiten der Studierenden auszubauen und damit auch die Regionalentwicklung in Niederösterreich unterstützen. Gemeinden, Regionen und regionale Unternehmen bekommen damit die Möglichkeit, wissenschaftliche Antworten und Erkenntnisse auf aktuelle Themen zu erhalten.

Dass die Hochschulen sich ihrer gesellschaftlichen Rolle aber auch bewusst sind zeigt für mich, dass es eine enorme Hilfsbereitschaft von Seiten der Hochschulen in Bezug auf die Bekämpfung der Corona-Pandemie gab. Einerseits durch die Durchführung von Forschungsprojekten und andererseits auch durch die Mitwirkung bei Test- und Impfstraßen.

HG: Niederösterreich 2022: Noch immer ist es ein Land der Klöster und Stifte, jedoch auch seit 1994 ein Land der Hochschulen. Gegenwärtig gibt es fünfzehn Hochschulen in Niederösterreich:

Abb. 1: Hochschulen in Niederösterreich

<p><u>Fachhochschulen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachhochschule St. Pölten (FH StP) • Fachhochschule Wiener Neustadt (FH WN) • IMC Fachhochschule Krems (FH Krems) • Ferdinand Porsche Fern-Fachhochschule (FFH) • Theresianische Militärakademie (MilAk) <p><u>Pädagogische Hochschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) Wien/Krems • Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) <p><u>Private Hochschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten • Danube Private University (DPU) • Karl Landsteiner Privatuniversität für Gesundheitswissenschaften (KL) • New Design University Privatuniversität St. Pölten (NDU) <p><u>Öffentliche Hochschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Institute of Science and Technology (IST) Austria • Universität für Weiterbildung Krems (UWK) <p><u>Theologische Hochschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hochschule Heiligenkreuz (PTH Heiligenkreuz) • Katholische Hochschule ITI
--

Wie lässt sich die Hochschullandschaft in Niederösterreich beschreiben, z.B. anhand von Zielsetzungen, Profilen, Angeboten in Studium/Lehre oder Forschung der verschiedenen Hochschulen?

JML: Wenn ich an den Hochschulstandort Niederösterreich denke, dann kommt mir sofort der Begriff „Praxisnähe“ in den Kopf. Unsere Ausbildung an den Universitäten oder Fachhochschulen ist einfach sehr praxisnah gestaltet. Ich denke dabei an die sehr enge Verzahnung der Wirtschaft mit den Fachhochschulstudiengängen, der Ausbildung von Medizin-Studierenden an unseren Universitätskliniken oder aber auch die enge Verbindung von Hochschulen mit der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang möchte ich auch die New Design University in St. Pölten erwähnen, da sie beispielsweise im

Bereich der Attraktivierung von Gemeinden schon viele spannende Forschungsprojekte umgesetzt hat.

Ich denke, dass diese Praxisnähe auch der Grund ist, warum sich Menschen für ein Studium in Niederösterreich entscheiden. Dass diese Praxisnähe auch von der Wirtschaft sehr begrüßt wird zeigt unsere FH-Absolvent*innen-Studie: So suchen mehr als die Hälfte der FH Absolventinnen und Absolventen kürzer als 3 Monate nach einem Job. 18 Monate nach Studienabschluss sind nur 2% arbeitslos gemeldet. Das liegt aus meiner Sicht eben an dieser praxisnahen Ausbildung. Das sieht man auch daran, dass die Berufstätigkeit in knapp 2/3 der Fälle sowohl fachlich als auch in Bezug auf die berufliche Position von Seiten der befragten Absolventinnen und Absolventen als „Perfect Match“ eingeschätzt wird. Hier wird an unseren Fachhochschulen also sehr viel richtig gemacht.

HG: Niederösterreich ist flächenmäßig das größte und gemessen an der Bevölkerung nach Wien das zweitgrößte Bundesland Österreichs (Wien hat rund 2 Mio., NÖ ca. 1,7 Mio. Einwohner*innen). An den Hochschulen in Niederösterreich studieren gegenwärtig über 23.000 Studierende, während es in Wien ca. 190.000 Studierende sind. Auf Österreich bezogen heißt das, dass nur ca. 6% der Studierenden an niederösterreichischen Hochschulen immatrikuliert sind, im Vergleich zu ca. 49% in der Hauptstadt. Diese Zahlen zeigen die starke Stellung Wiens in der nationalen Hochschullandschaft. Dennoch lautet die Vision der Hochschulstrategie Niederösterreich: „2025 ist Niederösterreich ein attraktiver, gut sichtbarer, überregional vernetzter Hochschulstandort“ (Land Niederösterreich, Hochschulstrategie, S. 11).

Was sind die strategischen Grundsätze und Maßnahmen, mit denen Sie dieses Ziel in den nächsten Jahren erreichen wollen? Wie sehen Sie die Rolle Niederösterreichs gegenüber dem nationalen Hochschul- und Wissenschaftskraftzentrum Wien und den anderen Hochschulregionen in Österreich, aber auch in Europa wie z.B. Deutschland oder dem Donauraum?

JML: Natürlich ist Wien bzw. die Hochschulen nach wie vor ein Anziehungspunkt für unsere Maturantinnen und Maturanten. Doch ich möchte hier schon darauf verweisen, wo wir vor rund 25 Jahren standen, nämlich bei einer Handvoll Studierenden in theologischen Studiengängen. Heute stehen wir bei über 23.000 Studierenden. Hier hat also schon auch ein gewisser Wandel stattgefunden und ich glaube, dass hier auch immer mehr ein Umdenken stattfindet, weil eben das Studienangebot in Niederösterreich derart vielseitig ist und wir auch Angebote haben, die es eben in anderen Bundesländern nicht gibt. Eine derart praxisnahe Ausbildung, direkt beim und mit Patienten, wie es an der Karl Landsteiner Privatuniversität gelebt wird, findet sich beispielsweise kaum woanders. Oder nehmen Sie beispielsweise die Universität für Weiterbildung in Krems, die Donau Universität, her. Wo sonst gibt es die Möglichkeit aus einem derart vielfältigen universitären Weiterbildungsfeld zu wählen? Wir bedienen hier, finde ich, Felder, die uns keine Konkurrenz zu anderen Bundesländern bringen, sondern wir

ergänzen den vorhanden Markt optimal. Ich glaube, das schätzen auch unsere Studierenden.

Ich möchte aber an dieser Stelle auch betonen, dass es zwischen Niederösterreich und den Wiener Universitäten eine enge Zusammenarbeit gibt. So haben sowohl die Universität Wien, die Universität für Bodenkultur Wien, die Veterinärmedizinische Universität Wien oder auch die Technische Universität Wien entweder ganze Außenstellen in Niederösterreich oder bieten Ausbildungsmodule in Niederösterreich an. Das liegt ganz sicher auch daran, dass wir eben optimale Rahmenbedingungen bieten können. Nehmen Sie beispielsweise das Universitäts- und Forschungszentrum Tulln, welches wir errichtet und vor knapp 10 Jahren eröffnet haben, her. Die BOKU betreibt dort internationale Spitzenforschung auf niederösterreichischen Boden. Ein Lehr- und Forschungsgut, wie jenes am Kremesberg, ist für die Vet-Med in Wien und seine Studierenden auch sehr wert. Der WasserCluster in Lunz, der von der Donau Universität Krems, der BOKU und der Universität Wien betrieben wird, ist ein Anziehungspunkt für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus aller Welt.

Ich denke somit, dass das „Wissenschaftskraftzentrum“ Wien, wie Sie es genannt haben, einerseits auch positiv nach Niederösterreich ausstrahlt, es aber auch massiv von Niederösterreich und den Möglichkeiten für die Wiener Universitäten profitiert!

HG: Niederösterreich ist ein Flächenland, rund 1,92 qkm groß, mit vier sog. vier Statutarstädten (Städte, die keiner Bezirkshauptmannschaft unterstehen) sowie 20 Bezirken. Mit St. Pölten besitzt das Land einer der jüngsten Hauptstädte in Mitteleuropa (1997 übersiedelte die Landesregierung von Wien nach St. Pölten). Die 15 Hochschulen sind auf acht Standorten verteilt, mit Schwerpunkten in Krems (5 Hochschulen) und auch St. Pölten mit 3 Hochschulen.

Wie ist die Standortverteilung entstanden bzw. aus Sicht des Landes zu beurteilen – was spricht für eine (Teil-)Zentralisierung, was für Verteilung von Standorten?

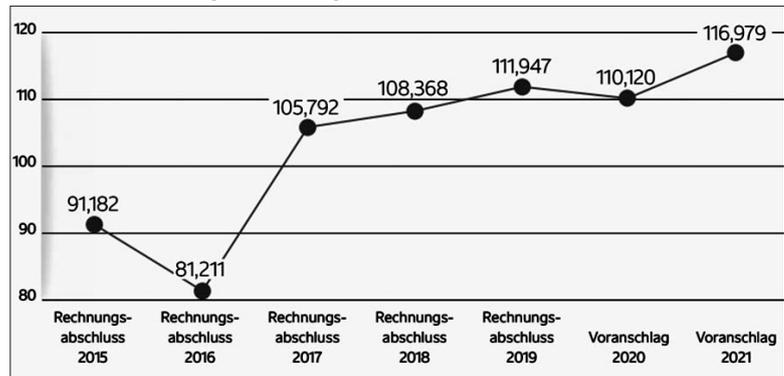
JML: Wir setzen in Niederösterreich auf eine Forschungs- und Wissenschaftsachse, welche sich von Krems, über St. Pölten nach Tulln und Klosterneuburg bis nach Wiener Neustadt spannt. An diesen Hot-Spots finden sich sehr konzentriert Forschungseinrichtungen und Hochschulen, aber auch Unternehmen, da es uns auch wichtig ist, dass aus vielen der Forschungsprojekte auch irgendwann einmal Produkte werden. Das schließt aber nicht aus, dass wir auch dezentralisierte Forschungseinrichtungen unterstützen. Diese sind nämlich auch ein Beleg dafür, dass Spitzenforschung oder -ausbildung auch im ländlichen Raum möglich sind. Das best-practice Beispiel dafür ist für mich der schon erwähnte WasserCluster in Lunz.

Ein aktuelles Beispiel spricht für mich auch für eine teilweise Dezentralisierung der Hochschulbildung: So haben wir gemerkt, dass es im Weinviertel, einem der vier Viertel Niederösterreichs, schwierig ist, Menschen für

einen Pflegeberuf zu gewinnen. Das liegt zum größten Teil auch daran, dass es eben keine Hochschulausbildung im Bereich der Pflege im Weinviertel gibt und dadurch die Abwanderung in die Bundeshauptstadt Wien sehr stark ist. Daher werden wir in Zukunft 50 Studienplätze des Bachelors Gesundheits- und Krankenpflege der IMC FH Krems direkt in Mistelbach anbieten. Das ist ein Beispiel dafür, wie man verantwortungsvoll den eigenen Landsleuten gegenüber reagieren muss. Das bedeutet eben auch, dass man seine Zentralisierung auf bestimmte Standorte dann auch auflösen muss, wenn der Bedarf vorhanden ist.

HG: Im Jahr 2020 wurde vom Land für die Forschungs- und Bildungslandschaft Niederösterreichs insgesamt rund 117 Millionen zur Verfügung gestellt (NÖ Wissenschaftsbericht 2020, S. 29). Die Förderung umfasst 15 Projektfelder, die unterschiedlich gefördert werden.

Abb. 2: Ausgaben des Landes Niederösterreich für Forschung und Forschungsförderung 2015-2021 in Mio Euro



Quelle: Niederösterreichischer Wissenschaftsbericht 2020, S. 29.

Die Förderentscheidung lassen Schwerpunkte der Forschungs- und Bildungslandschaft Ihres Bundeslandes deutlich erkennen. Darunter fallen aktuelle Schwerpunkte wie z.B. COVID-Maßnahmen, aber auch institutionelle wie z.B. die Förderung von Hochschulen und anlassbezogene wie z.B. die Förderung bzw. Anerkennung von wissenschaftlichen Leistungen von Forscher*innen.

Wie verläuft der politische Entscheidungsprozess, welche politisch-strategischen Kriterien werden herangezogen, um solche Schwerpunkte zu bilden? Wieso ist auch die Anerkennung von forscherschen Leistungen von Personen ein Anliegen Ihrer Politik?

JML: Wie in allen Bereichen unserer Landespolitik, streben wir auch im Wissenschaftsbereich an, immer besser zu werden. Daher haben wir auch die Hochschulstrategie und die FTI Strategie 2027 ins Leben gerufen. Diese FTI Strategie gibt beispielsweise Grundprinzipien vor, wie wir die Wissenschaftsförderung gestalten wollen. So sollen Kooperationen gestärkt und ausgebaut werden, denn Zusammenarbeit und Abstimmung sind aus unserer Sicht die Schlüssel zu einer erfolgreichen Weiterentwicklung. Wir wollen auch Partizipation ermöglichen, denn die Öffnung von Wissenschaft & Forschung für die Gesellschaft und die Einbindung aller Beteiligten ist eine

wichtige Triebfeder. Gesteigert werden soll aber auch die Effizienz und Transparenz, daher bieten wir in der FTI Strategie, ganz den heutigen internationalen best-practice Beispielen entsprechend, ein durchgängiges Spektrum an kompetitiven Förderinstrumenten, die nach transparenten Maßstäben vergeben und effizient abgewickelt werden. Dadurch garantieren wir auch einen Wettbewerb um die besten Ideen. Mit der Verschreibung auf diese drei Grundprinzipien, Kooperationen stärken und ausbauen, Partizipation ermöglichen und die Steigerung von Effizienz und Transparenz, wollen wir unterschiedliche Ziele erreichen. Wir möchten die Forschungsaktivitäten in NÖ nachhaltig ausbauen. Dazu zählt, Arbeitsplätze zu schaffen, die Forschungsquote zu erhöhen, aber auch bei den Wurzeln anzusetzen und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu stärken. Auch auf internationaler Ebene möchten wir unsere herausragende Forschung forcieren und die Sichtbarkeit des Forschungsstandortes erhöhen. Die Innovation, die uns vorantreibt soll Niederösterreich auch als Wirtschaftsstandort weiter stärken. Wenn Sie so wollen: Von der Spitzenforschung zur Spitzentechnologie. Ganz wichtig ist es uns aber auch, Wissenschaft und Gesellschaft enger zusammenzuführen.

Es ist uns eine Freude zu zeigen, welchen Nutzen Wissenschaft für die regionale Bevölkerung stiften kann. Gleichzeitig möchten wir die Bevölkerung in die Wissenschaft einbinden und von diesen Erkenntnissen profitieren. Da wir als Niederösterreich aber nicht alle wissenschaftlichen Felder bedienen können, wollen wir uns auf 4 Handlungsfelder spezialisieren: Gesundheit & Ernährung, Umwelt, Klima & Ressourcen, Digitalisierung, intelligente Produktion & Materialien und Gesellschaft & Kultur. Das sind jene Felder, in denen große gesellschaftliche Herausforderungen warten, Forschung, Technologie und Innovation Antworten auf drängende Fragen finden können und die zu einer gesamtheitlich positiven Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen sollen. Sie sehen also, dass wir eine ganz klare Wissenschaftspolitik verfolgen.

Zum Punkt der Anerkennung forschender Leistungen: Das ist mir ein enormes Anliegen, denn ich denke, dass sich unsere Forscherinnen und Forscher das öffentliche Licht mehr als verdienen. Wir haben daher auch seit knapp 10 Jahren eine eigene Wissenschaftsgala, im Rahmen derer wir unsere Wissenschaftspreise vergeben. Das ist für uns ein wichtiger Schwerpunkt, da wir zeigen wollen, dass wir die forschenden Leistungen nicht nur sehen, sondern sie auch schätzen und bekanntmachen wollen!

HG: Die Liste der Förderschwerpunkte wird vom Institute of Science and Technology (IST) Austria Klosterneuburg angeführt. Mit dem IST hat das Land Niederösterreich ein Forschungsinstitut, das Spitzenforschung in den Bereichen Physik, Mathematik, Informatik und Life Sciences betreibt und auch das Promotionsrecht besitzt. Hat sich Niederösterreich nicht zu viel vorgenommen, mit dem Ziel internationale Spitzenleistung zwischen Donau und Wienerwald betreiben zu wollen? Ist Niederösterreich ein attraktiver Standort für internationale Spitzenforscher*innen und deren akademischen Nachwuchs?

JML: Nein, ich glaube nicht, dass wir uns zu viel vorgenommen haben. Im Gegenteil: Wir sind teilweise selbst davon überrascht, wie schnell sich Erfolge einstellen und wie schnell wir uns als Wissenschaftsstandort etablieren konnten. Es ist aber ein Beweis dafür, dass wir sehr viel richtig machen in unserer Wissenschaftspolitik. So wollen wir bestmögliche Rahmenbedingungen für unsere Forscherinnen und Forscher schaffen. Da spielt das Thema Infrastruktur eine große Rolle: Wenn man sich ansieht, welche beeindruckende Forschungsinfrastruktur, nicht nur am IST, sondern auch in Krems, Tulln, St. Pölten oder Wiener Neustadt, entstanden ist, dann kann man sich vorstellen, dass sich das nicht nur innerhalb unserer Grenzen herumspricht, sondern auch über unsere Grenzen hinaus. Nehmen Sie das Beispiel IST Austria her: Es haben sich bisher knapp 13.500 Forscherinnen und Forscher für eine Professorenstelle am IST beworben. Das zeigt wie begehrt eine Anstellung an diesem Institut weltweit bereits ist. Mit MedAustron haben wir auch ein Zentrum für Krebsforschung- und -behandlung, welches seines gleichen sucht. Es ist nur eines von nur sechs vergleichbaren Zentren weltweit! Ein gutes Beispiel ist auch der Campus Krems, an dem über 13.000 Menschen aus der ganzen Welt lernen, forschen und arbeiten. Bei all diesen Projekten bzw. Einrichtungen erreichen wir schon eine enorme Sichtbarkeit, weit über unsere Landesgrenzen hinaus.

HG: Die oben genannten Förderschwerpunkte machen auch die Besonderheit der Hochschulpolitik in Österreich sichtbar. Wie bereits oben erwähnt, hat zwar in Österreich der Bund die grundsätzliche Zuständigkeit für Hochschulen. Dennoch haben auch Bundesländer die Möglichkeit Hochschulen zu gründen/zu finanzieren. In Niederösterreich gehören dazu die Fachhochschulen sowie die Karl Landsteiner Privatuniversität für Gesundheitswissenschaften, bei denen das Land Anteilseignerin ist. Daneben gibt es noch Hochschulen mit Sitz in Niederösterreich, die nicht im Landesbesitz sind bzw. vom Land finanziert werden wie z.B. die New Design University Privatuniversität St. Pölten, die von der Wirtschaftskammer Niederösterreich getragen wird.

Wie erklärt man Nicht-Österreicher*innen diese Besonderheiten: Bundeshochschulen einerseits und „Landeshochschulen“ (also Hochschulen in (Teil-)Trägerschaft des Landes) bzw. Hochschulen mit Sitz im Land andererseits? Welche hochschulpolitischen Steuerungsmöglichkeiten besitzt ein Land wie Niederösterreich bei diesen „Landeshochschulen“ außer der Finanzierung? Werden auch Hochschulen in anderer Trägerschaft in die hochschulpolitischen Überlegungen einbezogen und ggf. wie?

JML: Ich bin mir gar nicht sicher, ob es hier viel zu erklären geben muss. Ich denke vielmehr, dass die Qualität für sich sprechen muss. Da ist es dann auch egal, ob es sich um eine Hochschule in Teil-Trägerschaft des Landes oder des Bundes handelt. Wir wollen auch gar nicht zu viel steuern, da die wir die Unabhängigkeit als wichtigstes Gut der Forschung ansehen. Deswegen wollen wir uns im operativen Teil nicht einmischen. Aber natürlich gilt es auch einen strategischen Rahmen vorzugeben. Wir haben daher auch eine Hochschulstrategie Nieder-

österreich entwickelt. Diese ist auch Hand in Hand mit allen Hochschulen in Niederösterreich entstanden. Diese Strategie umfasst drei Stoßrichtungen: Die erste Stoßrichtung betrifft das Studienangebot und die Erhöhung der Studierbarkeit.

Wir wollen die bestmögliche Unterstützung für Studieninteressierte und Studierende und wir wollen ihnen vor allem auch den Einstieg in das Studium erleichtern. Die 2. Stoßrichtung umfasst den Ausbau von Forschung und die Förderung des wissenschaftlichen

Nachwuchses. Unsere Hochschulen haben

sich in der wissenschaftlichen Landschaft Österreichs bereits gut etabliert. Und auch im Bereich der Forschung sind sie beachtlich unterwegs. Um diesen Weg zu fortführen, finanzieren wir verstärkt Stiftungsprofessuren und Kompetenzteams an den Hochschulen, um die Lehre und Forschung in Zukunftsfeldern zu fördern. Mit der dritten Stoßrichtung wollen wir schließlich die Zusammenarbeit von Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft forcieren und diese Lücke schließen: Denn es ist unsere gemeinsame Aufgabe Wissenschaft und Forschung in der Gesellschaft greifbar zu machen. Wir wollen die Hochschulen dabei unterstützen, sich noch stärker für die Bevölkerung zu öffnen.

Um Ihre Frage bzgl. der Einbindung von Hochschulen in anderer Trägerschaft zu beantworten: Natürlich sehen wir unsere Hochschulstrategie als Maßnahme für alle Hochschulen in Niederösterreich, unabhängig von der Trägerschaft.

HG: Im Jahr 2022 werden 100 Jahre Bundesland Niederösterreich gefeiert. Werden auch die Hochschulen und Forschungseinrichtungen mitgefeiert, die es seit 28 Jahren in Niederösterreich gibt und die dem Land ein besonderes Profil geben?

JML: Wir feiern 2022 das Bundesland Niederösterreich. Und Niederösterreich ist Kulturland, ebenso wie Wissenschaftsland. Dementsprechend werden natürlich unsere Hochschulen und Forschungseinrichtungen mitgefeiert. Einen Einblick in die Leistungen dieser Einrichtungen werden wir in diesem Jubiläumsjahr auch bei der Langen Nacht der Forschung oder auch beim Forschungsfest geben. An dieser Stelle möchte ich aber auch betonen, wie wichtig es uns ist, unsere eigene Geschichte wissenschaftlich aufzuarbeiten. Daher unter-



© Foto: NLK Burchhart

stützen wir auch ganz stark geisteswissenschaftliche Forschungseinrichtungen, wie das Institut für jüdische Geschichte Österreichs, das Institut für Geschichte des ländlichen Raumes oder auch das Institut für Realienkunde. Speziell in diesem Jubiläumsjahr kommen uns deren wissenschaftliche Erkenntnisse natürlich besonders zu Gute, da das Interesse unserer Landsleute an der eigenen Geschichte einfach enorm hoch ist. Es ist mir auch ein Anliegen, die Menschen in der Erforschung der eigenen Geschichte mitzunehmen. Daher legen wir in unserer FTI Strategie 2027 auch einen großen Schwerpunkt auf Citizen Science. Gerade diese Form der Involvement der Bevölkerung kommt enorm gut an, wie wir anhand eines konkreten Beispiels auch sehen. So melden sich laufend Menschen beim Institut für jüdische Geschichte, welche am Forschungsprojekt „NÖ Lager“ mitwirken wollen. Ziel des Projekts ist es, bisher unbekannte und weitgehend unerforschte Lager in Niederösterreich zu untersuchen. Die Bevölkerung wird unter anderem in Interviewtechniken eingeführt, um im Bekanntenkreis Zeitzeugen zu befragen oder auch nach visuellen Spuren unterschiedlicher Lager suchen, indem sie sich im privaten Umfeld umhören oder auch Gemeindearchive durchsuchen. Auch das ist eben ein wichtiger Beitrag dazu, unser Jubiläumsjahr zu begehen. Somit spielen auch unsere Wissenschafts- und Hochschuleinrichtungen eine wesentliche Rolle bei den Feierlichkeiten zu „100 Jahre Niederösterreich“.

HG: Liebe Frau Landeshauptfrau, ich darf Ihnen herzlich für dieses Gespräch danken und gratuliere herzlich zu 100 Jahre Bundesland Niederösterreich.

JML: Ich bedanke mich auch sehr für das Gespräch und möchte mich bei Ihnen, als Rektor der New Design Uni-

versity, auch für Ihren Einsatz und ihr Engagement bedanken. Die New Design University ist für uns ein ganz wichtiger Partner und wir schätzen ihre Ausbildung und Forschung!

Literaturverzeichnis

Amt der Niederösterreichischen Landesregierung – Abteilung Landesamtsdirektion: Universitäten und Fachhochschulen. https://www.noel.gv.at/noe/Wissenschaft-Forschung/Universitaeten_Fachhochschulen.html (18.01.2022).

Land Niederösterreich (2021): Amt der Niederösterreichischen Landesregierung/Abteilung Wissenschaft und Forschung: Studieren in Niederösterreich 2021. St. Pölten.

Land Niederösterreich (2019): Amt der Niederösterreichischen Landesregierung/Abteilung Wissenschaft und Forschung: Hochschulstrategie Niederösterreich 2025. Leitlinien zur Entfaltung der Potenziale des NÖ Bildungs- und Forschungsstandorts. St. Pölten.

Land Niederösterreich (2021): Amt der Niederösterreichischen Landesregierung/Abteilung Wissenschaft und Forschung: Niederösterreichischer Wissenschaftsbericht 2020. Wissenschaft und Forschung in Niederösterreich. St. Pölten.

Landesregierung Niederösterreich: Curriculum Vitae Mag.a Johanna Mikl-Leitner, Landeshauptfrau und Regierungsmitglied der ÖVP. https://www.noel.gv.at/noe/Landesregierung/Mag_Johanna_Mikl-Leitner.html (18.01.2022).

Landesregierung Niederösterreich: Zuständigkeitsbereiche der Regierungsmitglieder – Landeshauptfrau Mag.a Johanna Mikl-Leitner. https://www.noel.gv.at/noe/Landesregierung/Zustaendigkeiten_der_Regierungsmitglieder.htm (18.01.2022).

Statistik Austria: Hochschulen in Österreich. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/index.html (18.01.2022).

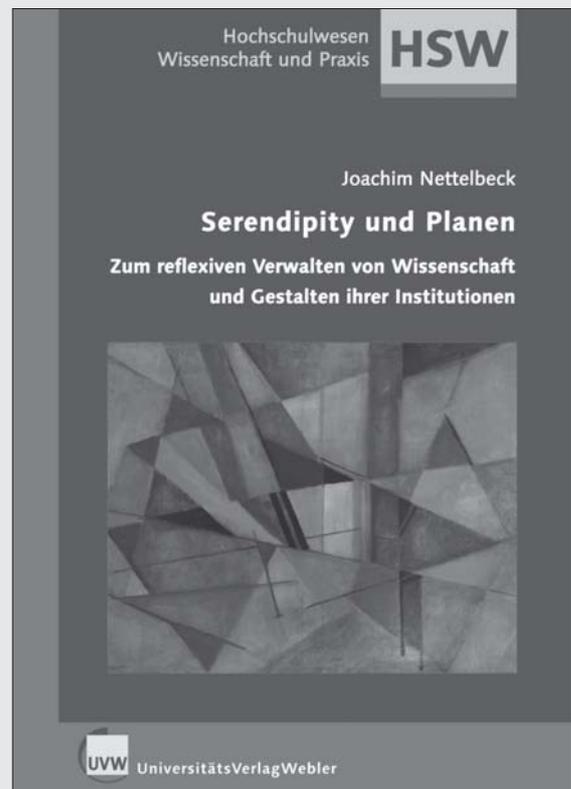
Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck

Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis,
Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,
238 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Dynamischer Wandel im Dekanat

Sind die Ämter im Dekanat weiter nebenher wahrnehmbar oder handelt es sich um hauptamtliche Aufgaben? Und wie kann darauf vorbereitet werden?

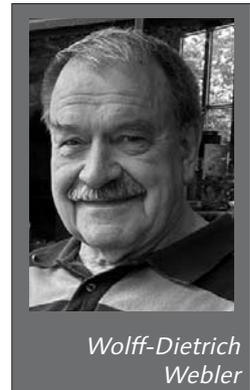


Renate Pletl



Solveig Randhahn

HM-Gespräch zwischen Dr. Renate Pletl (Kassel), Dr. Solveig Randhahn (Duisburg-Essen) sowie Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler (Bielefeld) über das dynamische Zusammenspiel zwischen Dekanen, Dekaninnen und ihren Geschäftsführungen



Wolff-Dietrich Webler

Wolff-Dietrich Webler (WW): In diesem Interview wollen wir über den Wandel von Dekanaten reden, hier mit besonderem Fokus auf das Zusammenspiel von Dekan:innen und ihren Geschäftsführungen. Meine beiden Gesprächspartnerinnen arbeiten seit vielen Jahren in dieser Umgebung, Renate Pletl als Dekanatsreferentin am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel (Hessen), Solveig Randhahn als Geschäftsführerin an der Fakultät Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (NRW). Beide vertreten Fakultäten mit 3.000-4.000 Studierenden, 18-19 Studiengängen, rd. 280 Mitarbeiter:innen und 30-40 Professuren.

Gemeinsam wollen wir nun verschiedene Facetten der Ämter von Dekan:innen und Geschäftsführungen betrachten. Wir sprechen über die Aufgaben und Anforderungen in Dekanaten, und wie sich die Anforderungen an die Personen im Amt des Dekans/der Dekanin verändert haben, was erfolgsversprechende Persönlichkeitsmerkmale und Kenntnisse sind und welche Professionalisierungsmöglichkeiten in diesem Zusammenhang geeignet erscheinen.

Mit Ihnen als einschlägigen Expertinnen wollen wir aus dieser Kombination aus Nähe und Distanz zum Dekanat die erhebliche Steigerung bzw. Verbreiterung der Anforderungen an Fachbereiche und damit an ihre Dekan:innen herausarbeiten. Ihre Schnittstellenfunktion innerhalb des Fachbereichs, der Hochschule und Ihre Vernetzung mit anderen Fächern und über die eigene Hochschule hinaus führen dazu, dass Sie einen Überblick über die Gesellschaftswissenschaften hinaus gewinnen konnten. Während der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Governance (also der Koordination, Planung und perspektivischen Entwicklung) gibt und damit normative Aussagen

trifft, gibt es eine Reihe von Studien und fachlichen Artikeln aus dem Bereich der Verwaltungswissenschaft, der Organisationssoziologie, der Organisationspsychologie und der Betriebswirtschaft, die den Wandel in den Fachbereichsaufgaben und in den Anforderungen an Fachbereichsleitungen mittels empirischer Sozialforschung auf der Datenbasis großer Befragungen behandeln. Wir wollen stattdessen näher heran an die Summe der unmittelbaren Erfahrungen – querliegend zu den Spezialdisziplinen und ihren Fragestellungen. Explorative Expert:innen-Interviews – und um solche handelt es sich hier – haben gegenüber repräsentativen Befragungen den Vorteil, dass sich hier die Expertise durch die selbst gesteuerten Gesprächsanteile und Akzentsetzungen noch gründlicher einbringen kann.

Bei den Erfahrungen wollen wir uns eher an positiven Beispielen orientieren im Sinne von Good Practice-Beispielen. Was verstehen Sie unter akademischer Selbstverwaltung, Fachbereichsmanagement, Wissenschaftsmanagement?

Renate Pletl (RP): Unter Akademischer Selbstverwaltung verstehe ich, dass sich alle Statusgruppen einer Hochschule (Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Studierende, technisch-administratives Personal) gemeinsam in Gremien auf allen Ebenen der Hochschule selbst verwalten und damit aktiv die Entwicklung der Hochschule in Forschung und Lehre mitbestimmen. Dabei ist per Gesetz der Gruppe der Professor:innen als kleinste Gruppe innerhalb der Hochschule im Regelfall die Mehrheit der Stimmen zugeordnet.

Solveig Randhahn (SR): Ergänzend zum Engagement in den Gremien möchte ich bei der Akademischen Selbst-

verwaltung auch noch die Anforderung an die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Professor:innen ergänzen, die Prüfungsorganisation ihrer Lehre zu händeln oder ihre Drittmittelprojekte zu verwalten. In diesem Zusammenhang zeigt sich meines Erachtens über die letzten Jahrzehnte eine interessante Entwicklung. Die Aufgaben im Kontext der akademischen Selbstverwaltung haben bedingt durch die veränderten Anforderungen an Hochschulen stark zugenommen. Die Selbstverwaltung wird heute häufig mehr als Last oder Bürde verstanden, denn als Chance, das Universitätsgeschehen aktiv mitzugestalten; und dies, obwohl gleichzeitig der Personalumfang zur Unterstützung der Wissenschaft erheblich ausgebaut worden ist. Auch wenn die Entlastung in vielerlei Hinsicht wahrgenommen wird, so bleibt die empfundene Belastung dennoch weiter bestehen. Wie kann das Wissenschaftsmanagement ebenso wie die Verwaltung so gestaltet werden, dass der Freiraum für Forschung und Lehre gelebt werden kann? Die Beantwortung dieser Frage sollte immer mitgedacht werden.

WW: Die akademische Selbstverwaltung macht geradezu das Charakteristikum der Universität aus. Sie gesteht ihren Mitgliedern – und da vor allem den Professor:innen – erheblich mehr Unabhängigkeit in der Gestaltung ihrer Aufgaben zu, als z.B. in Behörden und Betrieben der Privatwirtschaft. Dort stehen Weisungsbefugnisse im Vordergrund, die zu einem Hierarchiegefälle führen. Es geht um die Frage, wie die individuelle Wissenschaftsfreiheit gelebt werden kann, wenn sie nicht nur ein abstraktes Recht bleibt. Natürlich müssen gegenwärtige Regelungen beachtet werden, die einschränkend wirken, aber der in Deutschland nach wie vor gültigen Idee der Universität nach (erneuert und verstärkt noch einmal durch Wilhelm von Humboldt) ist die universitas magistrorum und scholarium eine wenig hierarchisierte Gemeinschaft, in der es um gemeinsame Suche nach Erkenntnis geht. Universitäten sind immer von unten nach oben gedacht – im Gegensatz zu Behörden und Betrieben. Dort, wo das vergessen worden ist und nicht mehr gelebt wird, hat ein interner Klimawandel ganz eigener Art stattgefunden, der sich in mangelnder Identifikation mit dem eigenen Fachbereich, der eigenen Hochschule und sinkendem Engagement für den kollegialen Zusammenhang „Fachbereich“ zeigt. Immerhin zeigen viele Landeshochschulgesetze noch die Umriss der Selbstverwaltungsaufgaben, die ja nicht nur auf Fachbereichsebene, sondern auch im akademischen Senat und in der Dekanekonferenz verhandelt werden. Als diese Zusammenhänge durch die Einführung der Gruppenuniversität, der Stimmberechtigung nicht nur der Professor:innen, sondern aller Mitglieder der Universität infrage gestellt schienen, musste das Bundesverfassungsgericht in seiner Rechtsgeschichte schreibenden Urteil von 1974 die Verhältnisse klären und neu ordnen. Seitdem hat es zahlreiche Gerichtsverfahren in den Bundesländern gegeben, in denen die Selbstverwaltungsrechte der Hochschulmitglieder gegen staatliche Entscheidungsansprüche verteidigt worden sind. In den Hochschulgesetzen Hessens und Nordrhein-Westfalens (§§ XX) liegen diese Rechte präzisiert vor. Pauschal gesagt, dient das Fachbereichsmanagement dazu, die indi-

viduelle zeitliche Belastung der Fachbereichsmitglieder durch Verwaltungsaufgaben zu reduzieren (und inhaltlich zu professionalisieren), da die Fachbereichsmitglieder „Verwaltung“ nicht gelernt haben und zu viel Zeit auf diesen Feldern verbringen würden. Ihre Aufgabe ist vor allem, abwägen und entscheiden zu können. Für mehr müssten sie zu viel Zeit von ihren eigentlichen Aufgaben in Forschung und Lehre abziehen. Daher findet diese Arbeitsteilung statt.

Wie verstehen Sie dann Wissenschaftsmanagement und Fachbereichsmanagement?

SR: Unter Wissenschaftsmanagement fallen für mich all die Funktionen und Tätigkeiten, die dazu da sind, Forschung und Lehre so zu unterstützen, dass sie erfolgreich stattfinden können. Diese Funktionen sind inzwischen sehr umfassend. Verschiedene Studien haben die zahlreichen Tätigkeitsfelder herausgearbeitet und charakterisieren und typologisieren diese nach und nach. Neben Geschäftsführungen gibt es da die Qualitätsmanager:innen, Forschungsreferent:innen, Studiengangsmanager:innen, Berufungsmanager:innen, E-Learning-Beauftragte, Referent:innen für strategische Planung u.v.m.

RP: Daran anknüpfend subsumiere ich unter Fachbereichsmanagement als Verwaltungsaufgabe die Organisation von beispielsweise Personal, Haushalt, verwaltungstechnischen Arbeitsprozessen, Infrastruktur des Fachbereichs im technisch-administrativen Bereich. Dieser Begriff erfasst nur zu einem Teil die Aufgabenfelder der Geschäftsführungen und Fachbereichsreferent:innen und der Dekan:innen. Zu den Aufgabenfeldern kommen wir ja gleich noch. Das Fachbereichsmanagement verstehe ich als Ausführung der vorhergehenden strategischen Planung, des Wissenschaftsmanagements eben. Da greift eins ins andere. Nicht übersehen darf man dennoch, dass die Dekan:innen grundsätzlich und formal die Leitung innehaben und ein breites Wissen und Verständnis zu allen Bereichen des Wissenschafts- (inklusive Fachbereichs)managements und der Selbstverwaltungsprozesse benötigen, um für Beschlussfassungen, Gremiensitzungen und aller Art Entwicklungsgesprächen mit der Hochschulleitung fundiert argumentieren zu können.

WW: Infolge der im Vergleich mit den 3 bzw. 4 Jahren der Dekan:innen ungleich längeren Amtszeiten – nämlich unbefristet – haben Sie eine umfassende Erfahrung sammeln und sich einen großen Überblick aneignen können. Sie werden manchmal sogar als „Schattendekanin“ bezeichnet – gefürchtet von schwachen, geschätzt von starken Dekan:innen, weil Ihnen viele Aufgaben, ja faktisch Entscheidungen per Delegation übertragen werden können – mit der Sicherheit, dass die Aufgaben umsichtig gelöst werden.

Wie würden Sie selbst ihren Arbeitsbereich, ihre Verantwortlichkeiten im Fachbereich bzw. der Fakultät bezeichnen? Gesetzt den Fall, Sie würden Ihren Arbeitsplatz zugunsten einer noch spannenderen Aufgabe verlassen – was würden Sie Ihrem Nachfolger/ihrer Nachfolgerin zur Einführung in diesen Aufgabenbereich sagen?

SR: In meiner Funktion darf ich einen ganzen Blumenstrauß an Verantwortlichkeiten übernehmen: Die großen

Themen sind sicherlich das Personalmanagement (von der Begleitung der Personalmaßnahmen bis hin zu den Berufungsverfahren), das Finanzmanagement für die Fakultät (von der strategischen Haushaltsplanung bis hin zum operativen Umgang mit Finanzmanagementtools), und damit einhergehend die Begleitung der strategischen Prozesse der Fakultät. Darüber hinaus bin ich eigentlich bei allen übergreifenden Prozessen, die die Fakultät insgesamt betreffen und irgendeine Form der Unterstützung benötigen, beteiligt, z.B. die Begleitung der Qualitätsmanagementprozesse in Studium und Lehre, der Ausbau der Digitalisierung, die Auseinandersetzung über gute Beschäftigungsbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, die Organisation von Stipendien für den wissenschaftlichen Nachwuchs oder andere Studierende, Gewährleistung der Arbeitssicherheit an der Fakultät, Schlüsselmanagement, Räume, Urlaubsverwaltung, Umgang mit Plagiaten, Absolvent:innenfeiern, Habilitationen, Inventarisierung, Archivierung und und und. Die Aufzählung zeigt schon: langweilig wird es nie, und das macht diese Stelle gleichzeitig so interessant, denn man kann an unglaublich vielen Veränderungsprozessen mitwirken und einen Beitrag leisten.

Was würde ich einem/einer Nachfolger:in mitgeben? Ich konzentriere mich einmal auf zwei Aspekte: Erstens: Kontakt aufnehmen, sowohl mit den Mitgliedern der Fakultät als auch mit den für die Fakultät relevanten Schnittstellen in der Verwaltung. Zuhören, Anliegen aufnehmen, und bei der Bearbeitung eben dieser immer die jeweiligen Perspektiven und das Zusammenspiel der verschiedenen Parteien in und um die Fakultät mitbedenken. Kommunizieren und Menschen zum Gestalten von Themen zusammenbringen ist sicher eine sehr zentrale Aufgabe. Zweitens sollte ein möglichst schneller Einstieg in die strategische und operative Personal- und Haushaltsplanung der Fakultät, aber auch in einem globalen übergreifenden Verständnis der Universität erfolgen.

RP: In Bezug auf mein Tätigkeitsfeld kann ich meine Kollegin in allen Punkten außer der Organisation von Stipendien wörtlich wiederholen. Diese Vielfalt und ständig neu hinzukommende Aufgaben bzw. Themen (Gleichstellung, Internationalisierung, Digitalisierung, Prozessoptimierung etc.) halten die Stelle attraktiv und beinhalten immer wieder neue Herausforderungen.

Meiner Nachfolge empfehle ich die gleichen Aspekte und würde einen Punkt zum Rollenverständnis dieser Stelle hinzufügen, die wie alle Funktionsstellen in den Dekanaten die Kontinuität der Fachbereichsverwaltung und -organisation sichert sowie das institutionelle Gedächtnis darstellt. Damit verbindet sich eine informelle/moralische Verantwortung bei der Fortentwicklung des Fachbereichs bzw. der Fakultät und der Unterstützung der jeweiligen Dekan:innen, denn unsere Stellen agieren immer zum Wohle der/s gesamten Fachbereichs/Fakultät im Rahmen der Hochschule.

WW: Wenn Sie die Kompetenzen von Dekan:innen zu Beginn und am Ende ihrer Amtszeit vergleichen: Was glauben Sie, lernen Dekan:innen im Laufe ihrer Amtszeit am meisten? Wenn das benennbar ist, könnte dies even-

tuell auch als Weiterbildung der Amtszeit vorausgehen oder an den Anfang der Amtszeit gerückt werden?

RP: Eine Rangfolge dessen, was Dekan:innen am meisten lernen, lässt sich m.E. nicht erstellen. Jede:r lernt aufgrund der eigenen persönlichen Gegebenheiten, vor dem eigenen Hintergrund des bisher erworbenen Wissens und der Erfahrungen unterschiedlich dazu. Je nach Schwerpunkten in der Amtszeit, je nach Kontext ist unterschiedliches Sachwissen notwendig und sind unterschiedliche Kompetenzen gefragt.

Alle ‚meine‘ Dekan:innen erklärten nach einer Einarbeitungszeit, dass ihnen der Umfang und die Vielfalt ihrer Tätigkeiten sowie ihr Macht-, Entscheidungs- und Verantwortungszuwachs im Vorherein nicht sichtbar war. Daher wird ja schon seit einigen Jahren neben dem Sachwissen auch die Rolle der Dekan:innen in den Weiterbildungen vermittelt. Weiteres spezifisches Sachwissen zu Strukturen und Prozessen in der eigenen Hochschule sammeln sie schnell in der ersten Amtszeit.

Ebenso wichtig sind die Social Skills, für die ein Weiterbildungsprogramm aus den eben genannten Gründen schwierig zu erstellen ist.

In der Rolle der Wissenschaftler:innen vertreten Professor:innen ihre Fachdisziplin in interdisziplinären Forschungszusammenhängen, in den Gremien vertreten sie die Interessen ihrer Fächer, als Dekan:in vertreten sie das Interesse des Fachbereichs. In Fachbereichen mit mehreren Fächern müssen Dekan:innen sozusagen überdisziplinär die Wesensmerkmale, fachlichen Perspektiven, Methoden und typischen Fragestellungen der vorhandenen Disziplinen als wesentliches Kriterium der Kommunikation nutzen, manchmal dolmetschen und für die Entscheidungsfindung in den Gremien moderieren.

Aus dem eigenen Fach heraus als Dekan:in mit den Ansprüchen und Bedarfen aller Fächer und Professuren immer fair und gerecht umzugehen, ist das Ziel aller Amtsinhaber:innen. Sich für die Amtszeit aus der eigenen fachlichen und sozialen Community im Fachbereich herauszunehmen und für alle Mitglieder eines Fachbereichs souverän als Ansprechperson und Fachbereichsleitung zu agieren und so auch wahrgenommen und respektiert zu werden, ist eine große Herausforderung.

Nicht nur die Geschäftsführungen, auch die Dekan:innen müssen sich ihrer (Handlungs)Grenzen und Zuständigkeiten bewusst sein. Gleichzeitig, da sie um Entwicklungen und Stimmungen in den Fächern, über herangetragene Informationen und Wünsche, über die Entwicklung der eigenen Hochschule viel mehr wissen, müssen beide Ämter ein Gefühl dafür entwickeln, zu welchem Zeitpunkt sie dennoch eine Zuständigkeit definieren oder eingreifen zum Wohl des gesamten Fachbereichs.

SR: Wenn Dekan:innen dieses Gespür entwickeln, verleiht ihnen das sehr viele Möglichkeiten zum Gestalten: nach innen können sie die Weiterentwicklung der Fakultät stärken, indem sie z.B. die Disziplinen dabei unterstützen, ihre Forschungsschwerpunkte sichtbar zu machen, an gemeinsamen Schnittpunkten weiterzuarbeiten oder guten und innovativen Lehrkonzepten Raum zu geben. Nach außen sollten sie nicht müde werden, die Kernanliegen der Wissenschaft, also Forschung und

Lehre, zu vertreten. Sämtliche darüber hinausgehenden Diskussionen, von der Arbeitssicherheit bis hin zur Gestaltung von Berufungsverfahren sollten durch diesen Wissenschaftsgeist geprägt sein, liegt in ihr doch ihre einzige Daseinsberechtigung an einer Universität.

WW: Mit gleichartigen Kolleg:innen in anderen Fachbereichen besteht bei Ihnen ein relativ intensiver Erfahrungsaustausch. Was haben Sie im Laufe der Jahre erfahren, was zu den Merkmalen im Amt des Dekans/der Dekanin gehört?

SR: Die Kunst im Amt von Dekan:innen liegt nicht zuletzt darin, die Freiheit der Wissenschaft mit den (strategischen) Organisationserfordernissen für eine Fakultät in einer gesunden Balance zu halten. Diese beiden Pole stehen in einem starken Spannungsverhältnis zueinander. Während die Organisation/Verwaltung versucht, durch Standardsetzungen Abläufe und Routinen zu erleichtern, geht es in der Wissenschaft ja gerade um die Abweichung, das Neue und Innovative. Beides ist aus meiner Sicht wichtig, denn gute Wissenschaft braucht schlussendlich professionelle Supportstrukturen, um im Wettbewerb mit den anderen Universitäten erfolgreich sein zu können. Umgekehrt reicht es in der Organisation nicht aus, Wissenschaft lediglich „zu verwalten“. Die Etablierung von Wissenschaftsmanagementstrukturen zeigt, wie wichtig die Fähigkeit für Kreativität, Gestaltung und Schnittstellenmanagement sind, um diese Professionalität in den Supportstrukturen zu gewährleisten. Zur Veranschaulichung können wir auf die Dekanerunde blicken, dem zentralen Gremium, in dem sich die Universitätsleitung und die Dekan:innen der Fakultäten zu strategischen, die gesamte Universität betreffenden Themen austauscht und abstimmt. Das Gremium tagt vertraulich, auch ohne die Geschäftsführungen der Fakultäten. Je nach Thema ist es häufig wichtig, dass Dekan:innen eine klare Position platzieren. Eine gute Informationsgrundlage ist für sie damit einhergehend wichtig. An dieser Stelle kommen die Geschäftsführungen ins Spiel. Sie zeigen ihren Dekan:innen auf, welche „Zahnradchen“ in Bewegung geraten, wenn an einem anderen gedreht wird; welche Radchen dabei für größeren oder kleineren Wirbel sorgen; welche Radchen aus Sicht der Fakultät auf keinen Fall gedreht werden sollten, und welche unbedingt. Je besser Dekan:innen dabei aufgestellt sind, desto besser können sie die Interessen der Fakultät vertreten.

Entsprechendes gilt schlussendlich auch für die Kommunikation in die Fakultät hinein: Dekan:innen müssen den Spagat schaffen, dass die Institute ihre Interessen ausreichend vertreten wissen, dass also das jeweilige Institutsinteresse zum Fakultätsinteresse wird und nicht umgedreht.

RP: Es ist beeindruckend zu sehen, wie sich in den letzten 15 Jahren die Managementstrukturen in den Hochschulen angeglichen haben. Daher kann ich meiner Kollegin auch hier nur zustimmen. Der Spagat zwischen der berechtigt strukturierten und hierarchisierten Verwaltung und dem kreativen Umgang mit innovativen Ansätzen in Wissenschaft und Lehre muss von den Dekan:innen im besonderen Maße gemeistert werden. Manch-

mal gegen den eigenen inneren Impetus Überzeugungsarbeit in beide Richtungen zu leisten, ist anspruchsvoll. Einen Punkt möchte ich kritisch anmerken, der auf alle Ämter in der Selbstverwaltung der Fachbereiche zutrifft: Wurde in den letzten Jahren die Verwaltung von Hochschulen in der Öffentlichkeit diskutiert, haben Wissenschaftler:innen die akademische Selbstverwaltung mit aller Überzeugung vertreten. Doch sind sich nicht alle der Konsequenzen dieses Anspruchs bewusst oder bereit sich zu engagieren. Alle Wahlämter sollten mit entsprechender Ernsthaftigkeit ausgefüllt und ausgeführt werden, damit 1) die akademische Selbstverwaltung an sich nicht zur Debatte steht, und 2) die Wissenschaft innerhalb der strukturierten Organisationen von privaten und staatlichen Einrichtungen ihren Freiraum selbstständig gestalten kann. Dazu gehört allerdings auch, dass nicht alle wissenschaftlichen Mitglieder eines Fachbereichs per se jedes Amt gleichermaßen gut führen können, stattdessen strategische Entscheidungen für geeignete Personen getroffen werden und die Vorbereitung auf einige Ämter als selbstverständlich und nicht abträglich verstanden wird.

WW: Aus anderen Hochschulen und dortigen Fachbereichen ist zu hören, dass versucht worden ist, vakante Professuren in ihrer Ausstattung zu plündern. Nach solchen Erfahrungen sind diese Professuren mit ihren Ausstattungen in Zukunft direkt ans Präsidium zurückgefallen, um solche Plünderungen zu verhindern. Anscheinend war die Ebene der Dekanate im Sinne der Selbstverwaltung noch nicht stark genug, solche Tendenzen abzuwehren.

RP: In vielen Bereichen sind die Hochschulleitungen und Fachbereiche inzwischen professioneller strukturiert und aufgestellt. Strukturpläne, die für alle Seiten verbindlich sind, das Zusammenspiel von Dekanaten und Fachbereichs- und Fakultätsräten und Hochschulleitung, sowie das Controlling durch die Hochschulleitung und die Entwicklungs- oder Planungsabteilung lassen solche Situationen kaum noch zu. Da gibt es viel Verlässlichkeit in der kurz- bis langfristigen Strukturplanung. Auch das Wissen um die Kriterien zur Entwicklung von Personal und Haushalt (Profilierung, Stärken und Schwächen in Forschung, Lehre und Organisation, die Rahmenbedingungen von Bund, Land und eigener Hochschulleitung) sind heute transparent und im digitalen Zeitalter mindestens im Intranet nachzulesen.

SR: Dem kann ich mich nur anschließen. Bei uns führen die Fakultäten einen Strukturentwicklungsplan, in dem die ihnen zugeschriebenen Professuren festgelegt sind. Damit erhalten sie Planbarkeit und Verlässlichkeit. Was natürlich nicht vergessen werden darf ist, dass in der Praxis immer wieder Ereignisse auftreten, die die Bereitschaft erfordern, solche Pläne aufgrund von veränderten oder neuen Zielvorstellungen zu überdenken und ggf. anzupassen bzw. weiterzuentwickeln. Damit meine ich keine zufälligen oder spontanen Änderungen, sondern vielmehr Chancen, die aufgegriffen und in der regulären Strukturplanung verarbeitet werden, z.B. bedingt durch eine zuvor durchgeführte Evaluation oder weil dauerhaft

Gelder zur Stärkung eines bestimmten Forschungsbereichs bereit gestellt werden.

WW: Heute sind die Aufgaben der Fachbereiche – gebündelt über Aufsichtspflichten im Dekanat – umfangreich angewachsen, überwiegend als eine Folge der wachsenden Autonomie der Hochschulen. Viele Aufgaben, die früher im zuständigen Fachministerium wahrzunehmen waren, sind an die Hochschulen delegiert worden – die frühere Zuständigkeit für Konzepte und Entscheidungen ist auf Kontrollen reduziert, die eigentliche Entscheidung ist den Hochschulen übertragen worden. Viele dieser Zuständigkeiten sind intern nicht bei den Hochschulleitungen verblieben, sondern auf die Fachbereichsebene weitergegeben worden – ebenfalls verbunden mit einer Kontrolle bzw. Rechenschaftspflicht der Fachbereiche. Geblieben ist die Repräsentation von unten nach oben, also der Fachbereichsangelegenheiten gegenüber der Hochschulleitung – in neuer Form organisiert in einer Dekan:innenkonferenz neben dem Senat, die die Repräsentanz der Personalgruppen im Senat ergänzt durch die Repräsentanz der Fachbereiche. Mit verstärkten Leitungsaufgaben gegenüber den Personalgruppen im Fachbereich kommt es heute teilweise gegen die traditionellen Ideen der Selbstverwaltung auch zu einer Führung von oben nach unten, was insbesondere gegenüber den Professor:innen immer wieder zu Konflikten führt, die ihre Unabhängigkeit nicht nur durch Strukturen, sondern auch individuell durch die Amtsinhaber:innen eingeschränkt sehen.

Wie erleben Sie diese Problematik im Alltag?

SR: Wie so oft kommt es darauf an, um was für Sachverhalte es geht. Natürlich wünscht sich eine Fakultät, wenn sie eine Idee hat, dass sie hierfür die Unterstützung der Hochschulleitung erhält, und die Idee „einfach“ umsetzen kann. In der Praxis sind solche Ideen heute in Strategiepapieren, Entwicklungsberichten, Ziel- und Leistungsvereinbarungen o.ä. darzulegen. Hochschulleitung und Fakultät verständigen sich über genau diese Papiere, und dann kann es losgehen. Was aber, wenn die Ideen noch nicht in diesen Papieren verankert sind, vielleicht sogar ein ganz neues Fass aufmachen, und in eine andere Richtung gehen? Für eine Fakultät ist es in diesen Momenten wichtig, dass eine Hochschulleitung Offenheit und Unterstützungsbereitschaft auch für diese Themen zeigt, auch wenn damit eine Abweichung von der ursprünglichen Planung einhergeht und ggf. viel zusätzliche Anstrengung und Aufwand. Neue Ideen und Innovationen sind, wie oben bereits skizziert, nun einmal kein Standardbaustein im Baukastensatz.

Ein anderes Beispiel: In einer Situation wie wir sie aktuell mit der Corona-Krise haben, ist es für eine Fakultät durchaus wünschenswert, dass vonseiten der Hochschulleitung klare und sichtbare Ansagen gemacht werden, um mit der Situation umgehen zu können. Hier reicht es nicht aus, auf die „Freiheit von Forschung und Lehre“ zu setzen und die Verantwortung einfach nach unten an den und die letzte in der Kette „abzuwälzen“. Der Entscheidungsfindungsprozess wird dadurch nicht notwendigerweise einfacher, denn komplexe Sachverhalte erfordern i.d.R. auch komplexe Herangehenswei-

sen und keine einfach gestrickten Antworten. Forschende wie Lehrende wollen erkennen und erleben können, dass sie für ihr Handeln den Rückhalt und die Unterstützung ihrer Hochschulleitung haben.

RP: Dem stimme ich voll und ganz zu.

Mit dem Durchreichen von Aufgaben bis in die Fachbereiche ist die Zahl der Konzepte, Berichte und Evaluationen sowie der Verwaltungs- bzw. Organisationsanteil fraglos gestiegen, und über das vielfache Controlling könnte man einen eigenen Beitrag verfassen. Gleichzeitig, so nehme ich es wahr, ist die Eigenständigkeit und Mitsprache der Fachbereiche gestiegen bei der strukturellen Entwicklung, strategischen Personalplanung, neuen Studiengängen, Forschungsprofilierung etc. Die Fachbereiche haben eine größere Freiheit innovativ zu handeln und eigene Ideen zu verfolgen. Eine Rückbindung an die Hochschulleitung war und ist dennoch immer notwendig und sinnvoll aus strategischen Gründen. Eine Garantie, dass Innovationen von der Hochschule übernommen oder im Fachbereich dauerhaft eingerichtet werden, gab es nie.

Förderlich für eigene Vorhaben in den Fachbereichen ist ein starkes Dekanat, das die Interessen des Fachbereichs gegenüber der Hochschulleitung kompetent und überzeugend und manchmal auch beharrlich vertreten kann.

WW: Den Gegenstand der Aufsicht durch den/die Dekan:in bildet natürlich primär die Erfüllung der Dienstaufgaben in Umfang und Qualität. Aber welche sind das? Zunächst ist auf eine oft übersehene Differenz zwischen den Aufgaben der Hochschule insgesamt und dem Empfinden der Aufgaben der einzelnen Professuren hinzuweisen. Diese Aufgaben scheinen in dem spezifischen Paragraphen des Landeshochschulgesetzes zu Dienstaufgaben der Hochschullehrer:innen gebündelt. Das ist aber oft nicht der Fall oder so allgemein formuliert, dass sich den Nichtjurist:innen die Weite der Aufgaben nicht erschließt. Die Brücke bildet aber der Satz in fast allen Hochschulgesetzen: „Der Fachbereich erfüllt unbeschadet der Gesamtverantwortung der Hochschule und der Zuständigkeiten der zentralen Hochschulorgane und Gremien für sein Gebiet die Aufgaben der Hochschule...“ In diesem Satz steckt eine Zuständigkeitsvermutung: Wenn niemand sonst explizit zuständig ist, dann ist es der Fachbereich.

Und diese Aufgaben sind – wie erwähnt – deutlich umfangreicher, als sich im Selbstverständnis der einzelnen Professor:innen spiegeln (von positiven Ausnahmen immer abgesehen). Dementsprechend fehlt es auch an einer adäquaten Vorbereitung auf diese Aufgaben vor der Berufung und noch einmal vor einer Kandidatur zur Dekanin/zum Dekan. Lassen Sie uns diese Aufgaben einmal zusammentragen. Denn darüber urteilsfähig zu werden, ergibt schon das Anforderungsprofil an Dekan:innen. Nicht zuletzt wegen dieses Zuwachses ist die Amtszeit von ursprünglich 2 Jahren inzwischen auf 3 bzw. 4 Jahre angestiegen. Also: Wofür ist der Fachbereich zuständig?

RP: Um es einmal mit dem Dreigestirn kurz zu benennen: Forschung, Lehre, Selbstverwaltung. Forschung mit

und ohne Drittmittelakquise, Entwicklung von Forschungsprofilen im Fach/Fachbereich/Hochschule/Fachdisziplin national und international, Qualitätssicherung in der Forschung, Betreuung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Promotionen und Habilitationen etc.

Lehre: u.a. Studierendenbetreuung, Qualitätssicherung in der Lehre, Studiengangentwicklung und -zertifizierung, Absolvent:innenfeiern, Akquirierung von Studierenden inklusive Schnupperstudien, Prüfungswesen, Lehrplanung und Veranstaltungsmanagement.

Selbstverwaltung: u.a. (Strategische) Personalplanung, Stellenbesetzungen und Berufungsverfahren, Haushalt, Weiterbildung, Räume, Schlüssel, technische Ausstattung und Infrastruktur.

Quer dazu stehen die Themen Alumni, Öffentlichkeitsarbeit/Marketing/Social Media, Nachwuchsförderung, Internationalisierung, Digitalisierung, Gleichstellung, Nachhaltigkeit, Arbeitssicherheit, Datenschutz, Informationsmanagement, Prozessoptimierung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationskultur, Konfliktmanagement, Change Management, Gremien etc.

Zu allem werden Konzepte verfasst, zumindest Strategien entwickelt, die Umsetzungen evaluiert und berichtet. Alle Themen der Lehre und der strategischen Entwicklung sowie Berufungslisten entscheidet der Fachbereichsrat; Alle übrigen Themen obliegen dem Dekanat, das gut beraten ist punktuell ein Stimmungsbild des Fachbereichsrats zur Entscheidungsfindung einzuholen.

SR: Das ist ein sehr treffender Überblick über die Aufgaben. Ich würde gern noch eine Anmerkung zu den Konzeptpapieren machen. Bei uns gibt es davon inzwischen eine ganze Reihe: Ein Qualitätskonzept, ein Forschungskonzept, ein Bachelor-/Masterkonzept, ein Personal ebenso wie ein Nachwuchsförderkonzept; darüber hinaus dann noch der Entwicklungsplan der Fakultät. Diese Papiere werden häufig verflucht, sind sie doch schlimmstenfalls schwarz gemachtes Papier, das in der Schublade landet. Ich sage an dieser Stelle immer, dass der Aufwand zu groß ist, als dass wir diese Schubladenmentalität fortleben sollten. D.h., wenn wir diese Papiere schon schreiben müssen, dann sollten wir versuchen, einen Nutzen daraus zu ziehen, z.B. in dem wir sie tatsächlich dazu nutzen, um unsere Überlegungen über strategische Planungen zu Papier zu bringen, oder um für neue (aber auch alte) Mitarbeiter:innen einen guten Überblick darüber zu geben, was die Kernpunkte für dieses oder jenes Thema sind. Ob man diese Papiere schlussendlich braucht oder nicht, sei dahingestellt. Aber wenn man möchte, kann man sie für die jeweiligen Strategiediskussionen in einer Fakultät nutzen.

WW: Um Entscheidungsvorlagen zu diesen Punkten zu erarbeiten, können zwar (je nach Umfang) Aufträge an Fachbereichs- bzw. Dekanatsreferent:innen oder Geschäftsführer:innen erteilt oder Expert:innengruppen zusammengestellt werden. Aber um die Qualität der Vorlagen zu beurteilen und zu entscheiden, ob sie z.B. dem Fachbereichsrat zur Beschlussfassung vorgelegt werden sollen, müssen Dekan:innen selbst eine erhebliche Exper-

tise entwickeln. Außer in Forschung und Lehre als eigene Aufgaben haben spätere Dekan:innen vor Amtsantritt eine Urteilsfähigkeit in ihrem späteren Zuständigkeitsbereich oft nur ansatzweise erwerben können, wenn sie nicht vorher schon Mitglieder in Fachbereichskommissionen und ähnlichen Zusammenhängen waren.

Nicht unbedingt das Ausmaß und die Anforderungen, doch die Bedeutung des Amtes als Dekan:in ist allen bewusst. So werden Neuberufene nicht sofort in dieses Amt gewählt, sondern haben einige Jahre Zeit durch die Gremienarbeit im Fachbereich und in der Hochschule notwendiges Wissen über das Zusammenspiel von Haushalt, Personal, Hochschulpolitik etc. und Kenntnisse über die vorhandenen Strukturen und Prozesse zu erwerben.

Wandel der Aufgaben und Anforderungen in Dekanaten

Den stärksten Wandel hat es mit einer Wende gegeben, die Sie noch nicht erleben konnten, weil Sie noch nicht geboren waren oder allenfalls Ihre Kindheit erlebten: Den Wandel von der Ordinarienenuniversität zur Gruppenuniversität, der zwischen 1968 und 1970 durch Einführung von Landeshochschulgesetzen herbeigeführt wurde. Während die Ordinarienenuniversität aus Professuren bestand, die in ihren Lehrstühlen über in Personal- und Haushaltsfragen teilautonome Einheiten verfügten, sind diese Befugnisse dann an die nächsthöhere Ebene verlagert worden – an die Fachbereiche, die wiederum durch Teilung der alten, zu groß gewordenen Fakultäten gerade erst geschaffen worden waren. Einige Jahre später sind diese Fachbereiche in einigen Hochschulen dann selbst wieder in Fakultäten umbenannt worden. Kassel und Duisburg-Essen gab es noch nicht als Universitäten bzw. Gesamthochschulen. Sie wurden später gegründet. Der Einzug der Fachbereichsebene in die Universitätsstrukturen war eine grundlegende, heute nur noch in historischen Darstellungen beachtete Reform. Aus der Summe der Personal- und Haushaltszuständigkeiten ergaben sich ganz neue Kompetenzen, für die der Fachbereichsrat, aber auch die Dekane zuständig waren. Daraus ergaben sich nicht nur Verteilungsfragen, sondern vor allem landeten Verteilungskonflikte und Personalkonflikte beim Dekan. Die Verantwortung für Studiengänge, aber auch die materiellen Rahmenbedingungen für die seit den 1970er Jahren sprunghaft ansteigenden Drittmittelprojekte und deren Raumbedarf und Ausstattung war dort angesiedelt. Das ganze Prüfungswesen wuchs mit den schnell steigenden Studierendenzahlen an und musste auf Fachbereichsebene verwaltet werden.

Während der Dekan vorher im Wesentlichen die gebündelten Interessen seiner Lehrstuhlkolleg:innen gegenüber dem Rektorat und dem Ministerium repräsentierte, mussten jetzt zahlreiche Vorgänge im Fachbereich dauerhaft organisiert werden. Eine wesentliche Änderung bestand darin, dass nicht mehr die Lehrstuhlinhaber:innen, sondern der Dekan Vorgesetzter der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und in dieser Gruppe vor allem der seinerzeit noch bestehenden wissenschaftlichen Assistent:innen wurde. Das hatten die Assistent:innen seit langem gefordert, um etwas mehr Distanz und Objektivität in die Personalkonflikte zu bringen, als im direkten

Vorgesetztenverhältnis mit den Lehrstuhlinhaber:innen. Dort wuchs sich jeder Konflikt zu einer Belastung des Vertragsverhältnisses aus, in deren Hintergrund die Kündigung stand. Aber das war nur die erste Welle der gravierenden Hochschulreformen, deren Folgen sich alle Beteiligten stellen mussten.

Seit dieser wesentlichen strukturellen Reform ist viel an Wandel dazu gekommen. Wenn Sie in ihrer eigenen Berufszeit zurückdenken: Wo hat sich in Aufgaben, Abläufen, beteiligten Personen in den Dekanaten am meisten verändert?

SR: Das Dekanat ist heute eine ganz zentrale Schaltstelle, über die sämtliche Prozesse laufen, die die Gestaltung von Abläufen ebenso wie die Weiterentwicklung einer Fakultät betreffen. Dies fängt an mit der Aufstellung eines Entwicklungsplans für die Fakultät im Rahmen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Rektorat, der Budgetverantwortung für die Mittelverteilung und einem damit kongruenten Personalkonzept für die Fakultät; weiter geht es mit der Durchführung von Fakultätsbewertungen, bis hin zur Gewährleistung von Arbeits- und IT-sicherheit. Gerahmt von der hochschulischen Gesetzgebung beinhalten all diese Themen sehr viel Verantwortung.

Mit dem Blick aus der Praxis möchte ich dabei insbesondere folgende Herausforderungen hervorheben: Eine solche Struktur kann dazu verleiten, alles Mögliche einfach nur noch an Dekanate weiterzuleiten, ohne die damit einhergehenden Folgen und Konsequenzen mit Blick auf die Umsetzung ausreichend zu bedenken, stattdessen frei nach dem Motto: „Ihr wollt mehr Verantwortung, Bitteschön.“ Das ist meines Erachtens zu einfach. Die Übertragung von Verantwortung bedarf auch der Prüfung, inwieweit ein Bereich in der Lage ist, dieser Verantwortung gerecht zu werden, bzw. welche Unterstützung er womöglich dafür benötigt. An dieser Stelle ist meines Erachtens der Verwaltungsapparat einer Hochschule gefragt, der ja eigentlich dafür da ist, den organisationalen Rahmen und die Unterstützung zu liefern, damit gute Forschung und Lehre stattfinden kann. Wie muss sich also eine Hochschulverwaltung weiterentwickeln, um die erforderlichen Supportstrukturen bereitzustellen, die erforderlich sind, damit Dekanate respektive Fakultäten ihren Verantwortlichkeiten gerecht werden können.

Um es an einem Beispiel aufzuzeigen: Die Gewährleistung der Arbeitssicherheit ist heute von Fakultäten selbst sicherzustellen. Das Thema ist sehr umfassend und verlangt gleichzeitig, dass Dekan:innen geradezu zu Expert:innen für Gefährdungsbeurteilungen oder zum Thema Brandschutz werden. Hier benötigen sie die Hilfe aus dafür vorgesehenen zentralen Einheiten, die nachvollziehbare und auch praktikable Vorgehensweisen im Umgang mit diesen Themen entwickeln. Dekan:innen können zu Rate gezogen werden, ob angedachte Handlungsansätze in einer Fakultät umsetzbar erscheinen, oder welche Aspekte ggf. noch der Berücksichtigung bedürfen. Es muss jedoch klar sein, wer hier welchen Beitrag leisten kann. Gleichzeitig muss dies auf eine Weise geschehen, dass derartige organisationale Themen im Hintergrund laufen, so dass sich die Wissenschaftler:in-

nen auf ihr eigentliches Kerngeschäft konzentrieren können, nämlich Forschung und Lehre.

Das Beispiel zeigt gleichwohl auch, dass die Unterstützung durch andere an dieser Stelle nicht ausreicht. Wollen Dekan:innen und ihre Fakultäten Verantwortung übernehmen, können Sie sich nicht komplett aus all diesen Themen rausziehen und sie ignorieren. Der Aufbau von Verständnis und Wissen rund um das Wissenschaftsmanagement sind ein zentraler Anker. Dies schafft eine wichtige Ergänzung, um z.B. die Entwicklungsperspektiven einer Fakultät in ihrer Gesamtheit besser beurteilen zu können, oder verhandlungssicher und professionell Anträge für Kooperationen mit anderen hochschulischen oder außerhochschulischen Einrichtungen beurteilen zu können oder auch Widersprüche personal- und prüfungsrechtlich einordnen zu können. Je länger Dekan:innen im Amt sind, desto umfassender können sie sich in diese Logiken reindenken und sie abrufen – wenngleich letzteres sicher kein besonderes Phänomen ist.

Professor:innen, die sich für das Amt der/des Dekan:in zur Verfügung stellen, sollten meines Erachtens bereit sein, ihre Kompetenzen zum Wissenschaftsmanagement zu professionalisieren, ohne dabei ihre wissenschaftliche Perspektive zu verlieren – ganz im Gegenteil, sie muss immer zentraler Gegenstand aller Betrachtungen bleiben und darf nie aus dem Blick geraten, denn es soll nicht darum gehen, Wissenschaft zu managen, sondern durch ein gutes Management Wissenschaft zu ermöglichen.

RP: Die gestiegene Vielzahl an Aufgaben und die aufwändigeren Abläufe alleine durch vorhergehende Absprachen, schriftlicher Konzeptionierung, Evaluierung und Berichtswesen hatten wir bereits thematisiert. Bei der Ausdifferenzierung muss die Struktur in den Fachbereichen berücksichtigt werden. Institute sind in einigen Bereichen selbstständig und verfügen ggf. über eigenes Personal, so dass das Dekanat in diesen Bereichen eher eine Controlling-Funktion hat. Gibt es keine Institutsstruktur, dann wird mehr Personal im Dekanat verankert sein. Daher gibt es dazu keine generelle Antwort. Dennoch ist insgesamt die Aufgabenvielfalt im Dekanat deutlich gestiegen einhergehend mit der Notwendigkeit von adäquater Kompetenz bei allen Inhaber:innen von Funktionsstellen und Dekan:innenämtern.

WW: Wo haben diese Personen bisher vermutlich diese Persönlichkeitsmerkmale oder auch schlicht Kenntnisse erworben – lange vorher (und wo) oder im Prozess des learning by doing (und bei welchen Gelegenheiten?)

SR: Neuberufene starten heute anders als früher: Bei uns müssen sie zu Beginn und kontinuierlich Weiterbildungen machen, bei denen sie u.a. auch ihre Kompetenzen im Wissenschaftsmanagement stärken. Auch schon länger an der Universität beschäftigte Professuren sind basierend auf ihren Ziel- und Leistungsgesprächen mit dem/der Rektor:in angehalten, sich kontinuierlich weiterzubilden. Darüber hinaus sind es Projekte, interdisziplinäre Formen der Zusammenarbeit, ggf. auch externe Arbeitserfahrungen z.B. in Unternehmen, die schlussendlich ganz praktisch dazu beitragen, Erfahrungen und

Fingerspitzengefühl für das Wissenschaftsmanagement zu entwickeln.

RP: In der Regel verfügen Professor:innen über Projektmanagementenerfahrung, waren bereits als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen in der akademischen Selbstverwaltung tätig und haben verschiedene Strukturen an verschiedenen Hochschulen im In- und Ausland kennengelernt. Als Neuberufene werden ihnen Weiterbildungen oder Mentoring standardmäßig angeboten, und als Professor:innen gewinnen sie weitere Erfahrungen mit Ämtern in Ausschüssen, Kommissionen und Gremien. Eine gute Vorbereitung wäre sicherlich die vorausgehende Beteiligung als Pro- oder Studiendekan:in, beinhaltet jedoch eine sechsjährige Amtszeit mit allen Konsequenzen.

WW: Die Aufgaben im Dekanat haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Aus einem Ehrenamt Dekan:in, das neben den alltäglichen Anforderungen in der eigenen Professur erfüllt wurde, ist allmählich eine Vollzeit-Aufgabe geworden. Vor allem wurde zunehmend eine Professionalisierung in diesem Bereich gefordert. Daher wird dreierlei diskutiert: 1.) Wie könnte eine solche Professionalisierung aussehen? 2.) Sollte aus dem Ehrenamt, das mehr oder weniger nebenbei erledigt werden kann (so die Annahme) nicht eine hauptamtliche Tätigkeit nach dem Muster des US-amerikanischen Dean entwickelt werden oder 3.) stellt die Einführung einer hauptamtlichen Dekanatsreferent:in bzw. einer Fakultätsgeschäftsführer:in – eine Funktion, wie Sie sie in Ihrer Berufsbiografie in ihrer Ausprägung faktisch entwickelt haben – eine Alternative dar? Oder wäre 4.) ein Dean mit einer Fakultätsgeschäftsführer:in die ideale Besetzung?

1.) Wie könnte eine solche Professionalisierung aussehen?

SR: Bei uns wird das Amt nicht nebenbei erledigt. Ein/e Dekan:in erhält eine Deputatsreduktion von 4 SWS sowie eine Leistungszulage. Darüber hinaus ist ihm oder ihr mit dem Dekanat eine zusätzliche Supportstruktur mit Personal zugeordnet. Neben Dekanatsassistenzen möchte ich hier insbesondere die Geschäftsführung hervorheben, die für sämtliche Belange den Rücken freihält. Natürlich sind Dekan:innen zu Beginn ihrer Amtszeit häufig noch keine geborenen Manager:innen. Das ist ja auch nicht ihre eigentliche Qualifizierung oder Profession. Gleichwohl habe ich es bisher so erlebt, dass sie sich in ihr Amt einfinden und dazu lernen, die Perspektive der Wissenschaft und die des Managements zusammenzuführen. Weiterbildungsangebote sind hier sicherlich eine hilfreiche Unterstützung, die es inzwischen ja auch gibt und genutzt werden können.

RP: Wir sind uns einig, dass das Amt der Dekan:innen schon längst kein Ehrenamt mehr „nebenbei“ ist. Es gibt auch nicht den Prototypen Dekan:in, denn je nach Kontext, Kolleg:innen im Pro- und Studiendekanat, Schwerpunkte und Herausforderungen in der eigenen Amtszeit sind unterschiedliche Kompetenzen gefragt. Es bestehen Weiterbildungsangebote für grundlegendes und immer benötigtes Sach- und Fachwissen als

Dekan:in, weitere Kompetenzen müssten punktuell erworben werden.

WW: 2.) Sollte aus dem Ehrenamt, das mehr oder weniger nebenbei erledigt werden kann (so die Annahme) nicht eine hauptamtliche Tätigkeit nach dem Muster des US-amerikanischen Dean entwickelt werden?

SR: Inwieweit eine Besetzung nach dem einen oder anderen Modell geeignet ist, hängt, denke ich, nicht zuletzt, von der betroffenen Einrichtung ab: die eine kommt mit dem einen Ansatz, die andere mit dem anderen Ansatz besser klar. Die jeweiligen Organisationskulturen spielen da aus meiner Sicht eine wichtige Rolle. Am Ende soll es funktionieren. Die Nähe der Dekan:innen zur Wissenschaft und die damit einhergehende Perspektive ist ein ganz zentrales Element, das nicht verloren gehen darf.

Welches strukturelle Modell schlussendlich funktioniert, ist sicher auch eine Frage nach den Menschen, die mit diesem Modell umgehen und arbeiten müssen. Bei einer hauptamtlichen Tätigkeit sehe ich die Gefahr, dass irgendwann doch der Blick aus der Wissenschaft verloren geht. Was helfen aber noch so professionelle Strukturen, wenn der Innovationsgeist der Wissenschaft nicht mehr im Mittelpunkt steht. Deswegen finde ich die Kombination aus Dekan:in und einer dauerhaft besetzten Geschäftsführung, die für die organisationale Kontinuität sorgen kann, durchaus geeignet.

RP: Es gibt sicherlich Disziplinen, die dieses Modell favorisieren und dies aus überlegten Gründen. Gerade weil das Dekansamt kein Amt nebenbei ist und Professor:innen den Großteil ihrer Arbeitszeit für das Amt und in dieser Zeit eben nicht für Forschung, Drittmittelakquise, Auslandsaufenthalte etc. investieren. Ich denke, dass die wissenschaftliche Perspektive in der Leitung der Fachbereiche und Fakultäten nicht verloren gehen darf (s.u.)

WW: ... oder 3.) ist die Einführung einer hauptamtlichen Dekanatsreferentin bzw. einer Fakultätsgeschäftsführerin eine Alternative – eine Funktion, wie Sie sie in ihrer Ausprägung faktisch über Jahre entwickelt haben?

Wenig bekannt: Die Funktion eines hauptamtlichen Dekanatsreferenten war Teil des Gründungskonzepts der Universität Bielefeld und erstmalig in Deutschland seit 1968 von einzelnen Fakultäten dort auch praktiziert. Die beiden bekanntesten ehemaligen Referenten sind der Jugendforscher Klaus Hurrelmann und der spätere stellv. Ministerpräsident von NRW.

SR: Ohne wissenschaftliche Leitung? Nein, sehe ich als keine gute Alternative. Die Leitung muss den Geist der Wissenschaft in sich tragen, um diese adäquat vertreten zu können.

Ich bin dauerhaft beschäftigt und hauptamtlich Fakultätsgeschäftsführerin. Diesen Gedanken leben wir übrigens auch auf Institutsebene aus, die jeweils in Ergänzung zu den alle zwei Jahre rotierenden geschäftsführenden professoralen Direktionen, dauerhaft bleiben und damit das institutionelle Gedächtnis aber auch die Kontinuität in der Weiterentwicklung der Bereiche sicherstellen.

RP: Hier versteht sich von selbst, dass die hauptamtlichen Dekanatsreferent:innen und Geschäftsführungen nicht den/die Dekan:in ersetzen, sondern die momentan existierende Form zu verstehen ist? Dann ja.

WW: Oder wäre **4.) ein Dean zusammen mit einer Fakultätsgeschäftsführerin die ideale Besetzung?**

SR: Ein hauptamtlicher Dean? Meine Bedenken hatte ich gerade geäußert.

Ich finde die Kombination aus Dekan:in (Wiederwahl ist möglich!) und Fakultätsgeschäftsführung einen sehr guten Ansatz. Er knüpft ja im Grunde an das Neben- und Miteinander von Rektor:in und Kanzler:in an. Beide vertreten unterschiedliche, häufig widersprüchliche Perspektiven auf die Sachverhalte und ihr Erfolg spiegelt sich nicht zuletzt darin wider, diese jeweiligen Perspektiven zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Hochschule bzw. in diesem Fall der Fakultät zusammenzuführen. Dieses Zusammenspiel „unterschiedlicher Hüte“ erscheint mir durch zwei Personen deutlich flexibler gestaltbar zu sein, als nur mit einer Person. Wenn wir in die Hochschullandschaft schauen, können wir ja auch sehen, dass die Kombination aus Dekan:in und Geschäftsführung bzw. Fakultätsreferent:in oder Fakultätsmanager:in heute durchaus ein Standardmodell geworden ist.

RP: Eine Verdoppelung der Verwaltungs- und Managementperspektive und dabei das Potenzial des wissenschaftlichen Herangehens zu vernachlässigen halte ich für keine Alternative. Dieses Amt gekoppelt mit professionellen Geschäftsführungen oder Referent:innen finde ich in ihrem Zusammenspiel im Wissenschaftsmanagement eine sehr überzeugendes Modell, so wie Frau Randhahn es schon dargestellt hat. Die Fachbereiche und auch die Hochschulen profitieren davon, dass die Dekan:innen aus der Wissenschaft kommen, in ihr verhaftet sind und aus diesem Blickwinkel und mit diesen Erfahrungen ihren Fachbereich leiten und vertreten. Sie sehen Nischenfächer und Profilierung, Fachbereichs- und Studiengangsentwicklung aus der Perspektive der Wissenschaft. Die einen nehmen bereits ein hohes Maß an Professionalität für das Management mit, andere lernen sehr schnell dazu, manche sind eher zurückhaltend – da sind die Personen und auch die Rahmenbedingungen jeweils entscheidend, auch wie sehr manche Professor:innen das Dekanat als Herausforderung verstehen, vielleicht als Ausgangspunkt für weitere Ämter in der Hochschulleitung und darüber hinaus oder doch eher als drei- bzw. vierjährige Zwischenspiel.

WW: Wie würden Sie eine/n aus Ihrer Sicht ideale/n Dekan:in beschreiben? Was zählen Sie zu den guten Eigenschaften, die für eine/n Dekan:in erforderlich wären?

SR: Ein Standardrezept für den/die ideale/n Dekan:in habe ich nicht. Ganz im Gegenteil, die Individualität und Unterschiedlichkeit von Dekan:innen ist für mich sogar etwas, das weitere Chancen für die Weiterentwicklung einer Fakultät bietet.

Ich kann sagen, was mir mit Blick auf das Zusammenarbeiten wichtig ist: Ganz vorne steht da der Aufbau eines

sehr guten Vertrauensverhältnisses. Ich wünsche mir von einer/einem Dekan:in, dass er/sie mich einbindet bei der Entwicklung und Gestaltung von Entscheidungsprozessen. Das erfordert eine sehr offene und ehrliche Kommunikation.

Darüber hinaus wünsche ich mir Freiraum, um eigenständig arbeiten zu können. Unterstützen und entlasten kann ich schlussendlich nur, wenn ich „auch einfach mal machen darf“. Hierfür ist Vertrauen enorm wichtig.

Auch sollten Dekan:innen lernen, ihre Hüte zu wechseln und sich ihrer unterschiedlichen Rollen bewusst sein: in welchen Situationen handeln sie als Dekan:in, und in welchen als Professor:in? Sie tun gut daran, genau dies auch ihren Gesprächspartner:innen deutlich zu machen bei den jeweiligen Sachverhalten, denn einfach ist das nicht: es kann ja auch mal bedeuten, dass ein Dekan:in eine Entscheidung treffen muss, die nicht im Sinne der eigenen Disziplin ist, aber im Sinne der Gesamtfakultät. Dieser Auslotungsprozess ist nicht einfach und eine große Herausforderung.

RP: Dem ist nichts mehr hinzuzufügen.

WW: Sie haben viele Dekan:innen kommen und gehen gesehen. Welche Persönlichkeiten mit welchen Eigenschaften waren die (im Sinne des Wohls der Fakultät) erfolgreichsten – und warum?

Das ist ja zunächst eine sehr subjektive Sicht; woran machen Sie das auch objektiv fest?

Können Sie empfehlen, dass die Fakultät nach solchen Persönlichkeiten sucht?

Würden Sie soweit gehen, dass diese Merkmale schon bei Berufungsentscheidungen eine Rolle spielen sollten?

RP: Tatsächlich habe ich bereits 11 Dekan:innen erlebt, die alle sehr unterschiedlich waren und in verschiedener Hinsicht erfolgreich. Die einen vertraten den Fachbereich sehr gut gegenüber der Hochschulleitung, andere haben nach innen erfolgreich agiert. Die einen leiteten Konsolidierungsphasen erfolgreich, anderen konnten sich über Veränderungen und Innovationen im Fachbereich profilieren. Die Anforderungen waren somit unterschiedlich, und der Erfolg ist je nach Blickwinkel mehr oder weniger vorhanden.

Erfolgreich sein heißt für mich, dass die Dekan:innen mit ihren Referent:innen ein vertrauensvolles Arbeitsverhältnis aufbauen und nach innen wie außen den Fachbereich gut leiten, offen sind für andere Perspektiven und Zielsetzungen und dabei im Sinne des Fachbereichs agieren. Ein weiteres Kennzeichen ist für mich die Kunst als Dekan:in auszubalancieren, welche Aufgaben in welchem Umfang wirklich notwendig sind, und die Balance zwischen diesen Aufgaben zu halten mit Blick auf die Belastung nicht nur im Dekanat, sondern im gesamten Fachbereich. Dies alles bei Berufungsentscheidungen zu berücksichtigen, halte ich nicht für sinnvoll. Bei Berufungen soll die Wissenschaftlichkeit im Vordergrund stehen. Berufungskriterien wie Erfahrungen im Projektmanagement, Transferleistungen, Gremienarbeit etc. beinhalten durchaus auch die Kompetenzen, die später als Dekan:in wichtig sind. Sinnvoller ist die Weiterbildung der Neuberufenen und ggf. eine gezielte Vorbereitung, wenn das Amt ansteht.

SR: Ich hatte noch nicht so viele Dekan:innen, es waren zwei, ein Dekan, eine Dekanin, die in ihrer Persönlichkeit tatsächlich sehr unterschiedlich sind.

Der Erfolg ergibt sich aus meiner Sicht daraus, wie gut es Dekan:in und Geschäftsführung gelingt, sich auf einander einzulassen und so für eine gute Führung der Fakultät zu sorgen.

WW: Wir haben ja bisher eher eine ungewichtete Sammlung von Aufgaben zusammen getragen. Was sind a) Ihrer Erfahrung nach in einer Prioritätenfolge die relevantesten Aufgaben, die dem Fachbereich auf jeden Fall gelingen müssen? Und b) Was sind Ihrer Erfahrung nach die häufigsten/zeitaufwändigsten (vielleicht auch konflikthaftesten) Aufgaben?

SR: Budget- und Finanzplanung/-Management sowie Personalmanagement.

RP: Zusätzlich die Raumverwaltung. Abgesehen von den genannten Daueraufgaben, die immer ein Stück Priorität haben und häufig Anlass zu Konflikten geben, stehen von Zeit zu Zeit andere Aufgaben im Vordergrund, ob dies nun die alle fünf Jahre weiterzuführende Konzeptionierung der Struktur- und Entwicklungsplanung ist, die (Re-)Akkreditierung von Studiengängen, die Klärung neuer Aufgaben und Ämter etc. Bei Fachbereichen mit Instituten liegen manche relevanten und/oder konflikt-hafte Aufgaben nicht im Dekanat.

WW: Ein solcher Überblick über die Aufgaben lässt zwar schon viele Anforderungen an Dekan:innen und deren Dimension erkennen. Aber wenn wir auch noch Rollenerwartungen an die Amtsinhaber:innen dazu nehmen, werden die Dimensionen der Anforderungen noch plastischer sichtbar. Sie klingen in drei Begriffen auch schon an: Entwicklungs- und Change Management, Personalmanagement und Konfliktmanagement. Nehmen wir zunächst Beispiele im Bereich von Rolle und Selbstverständnis: Wie gehe ich mit den widersprüchlichen Erwartungen an Dekane um (Rollenvielfalt)?

- umsichtige Vertreter:in der Gesamtinteressen des Fachbereichs (bottom up den zentralen Organen gegenüber und zwischen Fachbereichen)
- Verteidiger:in der kollegialen Interessen/Partikularinteressen des Kollegiums
- loyale Kolleg:in mit zeitlich begrenztem Auftrag, „bald ins Glied zurücktretend“
- Dolmetscher:in und Agent:in der Hochschulleitung gegenüber den Mitgliedern des Fachbereichs (Top-down und Brückenfunktion)
- Sheriff (Durchsetzung von Law and Order im Fachbereich, auch gegen unmittelbare Kolleg:innen)
- Förderer des wiss. Nachwuchses
- integrative Moderator:in studentischer Interessen
- Zukunftsplaner/-entwickler:in des Fachbereichs
- Wahrer:in der sich aus Wissenschaft und Humanität ergebenden ideellen Werte (als Monitoring in den Fachbereich hinein und Sanktionen einleitend bei Verstößen; Beispiel: Aberkennung des Dokortitels)
- Mediator:in für Konflikte (insbesondere im engeren Kollegium)

- Begrenzung des Schadens durch das Amt für die eigene Karriere als Wissenschaftler:in.
- Wäre zur Rollenvielfalt hier etwas zu ergänzen?

SR: Das trifft es gut

RP: dito

WW: Es liegt auf der Hand, dass diese Rollenvielfalt zu leben ganz erhebliche Kompetenzen erfordert – im Bereich der Sozialkompetenzen außer eigener lebendiger Bindung an Werte auch Kraft und Mut. Haben Sie zur geforderten Rollenvielfalt bei ihrer Erfahrungen besonders positive Beispiele erlebt? Eignet sich ein solches Beispiel auch zur Traditionsbildung, in dem es in das Identitätsverständnis des Fachbereichs übergeht bzw. willentlich übergeführt wird?

RP: Ich möchte das noch einmal betonen; es gibt m.E. nicht den Prototypen einer/s guten, erfolgreichen Dekan:in. Es kommt auf die speziellen Anforderungen in der Amtszeit an, auf die Konstellation von Dekan:in, Pro- und Studiendekan:in, die sich in ihren Stärken ergänzen und als starke Einheit auftreten können. Die Neutralität als Dekan:in gegenüber allen Professor:innen, Verlässlichkeit und Klarheit in den Aussagen und Souveränität im Handeln gehören sicherlich in das Bild der positiven Beispiele. Weitere Eigenschaften im speziellen wurden bereits oben besprochen.

WW: Beispiele im Bereich des Entwicklungs- und Change Managements

(Management von Veränderungsprozessen in Organisationen) Eine besondere Anforderung stellt die Aufgabe dar, in einem kollegialen Verhältnis oder flacher Hierarchie – ebenfalls als Dekan:in – Änderungen einzuführen, die die Routinen erschüttern und Abstriche an Privilegien der Beteiligten mit sich bringen. Die Aufgabe der Einführung, Prozessmoderation und Durchsetzung des Wandels (Change Management) kann hier nur angedeutet werden; Organisationsreform/ Veränderungsstrategien/Veränderungsprozesse in Forschung und Entwicklung/Planung eines Veränderungsprozesses/Persönliche Vorgehensweisen (operative Fragen)/Einführung einer Kultur der Veränderung.

SR: Change bedeutet immer viel Kommunikation; die Leute müssen mitgenommen werden; gleichzeitig beinhaltet die Rolle der Dekan:in auch zu führen; d.h. er/sie darf Entscheidungen basierend auf den Austauschprozessen treffen; wie immer im Leben, muss dies nicht nur auf Zustimmung stoßen. Ein/e gute/r Dekan:in ist in der Lage, die Bedenkenträger mitzunehmen und ins gemeinsame Wissenschaftsboot zu ziehen.

WW: Beispiele im Bereich des Personalmanagements:

Wie baue ich ein ausreichend komplexes System des Personalmanagements auf?

- Entwicklung eines Personalkonzepts (darunter Personalauf- und -abbau)
- Aufbau einer Personalentwicklung im wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Bereich

- „Selbstergänzung in Berufungen“: Optimierung dieses Tabubereichs, Auswahlkriterien für die Besten, Balance zwischen Lehr- und Forschungskompetenz

RP: Personalmanagement im Fachbereich unterliegt lt. Hochschulgesetz den Dekan:innen. Doch ist nicht zu vergessen, dass die Entwicklungsplanung zum Personalmanagement mittel- und langfristig in die Rücksprache mit dem Fachbereich sowie der Hochschulleitung eingebunden ist. Die Dekan:innen können dies nicht im Alleingang entscheiden. Dennoch ist in der Vorbereitung dieser Themen die Kommunikation vorrangig, aber auch Konfliktmanagement und Beharrlichkeit in der Zielverfolgung.

SR: All diese Punkte sind inzwischen Teil unseres Alltags: bei uns sind die Fakultäten aufgefordert, ein Personal-konzept vorzulegen. Fakultäten beklagen sich natürlich einerseits darüber, dass die Erstellung von so einem Konzeptpapier (und darüber hinaus vielen weiteren) eine erhebliche Arbeitsbelastung darstellt, für die un-gern Zeit freigegeben wird. Andererseits kann die Erstel-lung eines solchen Konzeptpapiers zu einer bewussteren oder gezielteren Auseinandersetzung über – in diesem Fall – Personalfragen beitragen: Inwieweit kann und möchte sich eine Fakultät in den nächsten Jahren perso-nell weiterentwickeln? Inwieweit sind Akzentverschie-bungen bei Berufungen von Professuren angedacht? Was passiert, wenn Professor:in XY in fünf Jahren geht? Welche sind zentrale Elemente zur Gestaltung der Ar-beitsbedingungen für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und Mitarbeiter:innen in Technik und Verwaltung? Welche Sparmaßnahmen können aufgrund von zu berücksichtigenden Budgetkürzungen personal-verträglich vorgenommen werden? Das Thema Personal-entwicklung im eigentlichen Sinne ist darüber hinaus regu-lärer Bestandteil eines Personaldezernats. Sowohl wissenschaftliche Mitarbeiter:innen als auch Mitarbei-ter:innen in Technik und Verwaltung haben hier die Möglichkeit, Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote zu nutzen, sowohl intern als auch von externen Weiter-bildungseinrichtungen. Hinsichtlich der Personalent-wicklung von Professuren werden üblicherweise bereits im Rahmen der Berufungsvereinbarung, später dann im Rahmen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen Weiter-bildungen vereinbart, die der/die Professor:in wahrneh-men sollte. Hierzu zählen häufig Angebote zu Führung, Hochschuldidaktik, Funktionen in Gremien o.ä. Dabei handelt es sich in der Regel um Angebote von externen Einrichtungen wie dem DHV oder anderen Weiterbil-dungseinrichtungen zum Wissenschaftsmanagement.

WW: *Beispiele im Bereich des Konfliktmanagements*
Die meisten Menschen sind konfliktscheu und harmo-niebedürftig. Sie haben Schwierigkeiten, mit Konflikten umzugehen. Sie wollen sich zumindest „nicht unbeliebt machen“. Das gilt für beide Seiten eines Konflikts. Dritte (z.B. bestimmte Dekan:innen) bringen es weder kollegial, noch in der Funktion als Koordinator:innen oder Wei-sungsbefugte fertig, anderen, die gültige Regeln oder ihre Pflichten verletzen, „auf die Füße“ zu treten und die Ein-haltung der Regeln einzufordern. Vielfältige Konfliktkon-stellationen sind denkbar – mit eigener Beteiligung als

eine der Konfliktparteien oder als „Schlichter:in“.

Hier ist Konfliktsachen ebenso nachzugehen wie eine Auswahl von Konfliktstrategien und Verhaltensalternati-ven zu erwerben, die Konfliktprophylaxe ebenso erlaubt wie Konfliktmoderation.

SR: Immer eine Abwägung, in welchen Bereichen Pro-phylaxe und Moderation erforderlich ist...

RP: dito

WW: Aus den unter meiner Leitung vor einigen Jahren durchgeführten Evaluationen von über 80 Fachberei-chen in Deutschland ging u.a. hervor, dass ihr Koopera-tionsklima häufig sehr zu wünschen übrig lasse. Sowohl die Mitglieder des Lehrkörpers, als auch das technische und Verwaltungspersonal, als auch die Studierenden fühlen sich nicht wohl, können sich jedenfalls Besseres vorstellen. Das Ganze drückt auf die Motivation, Ar-beitsfreude, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Gele-gentlich werden allerdings auch ganz andere, positive Beispiele in Fachbereichen und Dekanaten bekannt. Ein solches Problem berührt nach allgemeinem Verständnis auch ein Dekanat – selbst wenn eine solche Zuständig-keit in keinem Gesetz vermerkt ist. Haben Sie eine Vor-stellung davon, wie das die dortigen Kolleg:innen ma-chen? Was machen sie anders, wenn das Kooperations-klima stimmt? Ist das auf die eigene Situation im Fach-bereich übertragbar?

SR: Da, wo Menschen kooperieren wollen, tun sie es auch. Es ist sicherlich hilfreich, wenn es sichtbar Persö-nlichkeiten gibt, die ein gutes Kooperationsklima vorle-ben und damit einhergehend sichtbar machen, was auf diese Weise möglich ist. Auf diese Weise werden Men-schen, die das gut finden, womöglich nachziehen. Gleichwohl sollte es auch möglich sein, bewusst nicht zu kooperieren, wenn das der geeignetere Weg im Umgang mit Sachverhalten zu sein scheint.

RP: Aus meiner Wahrnehmung hat ein positives Koope-rationsklima viel mit gegenseitiger Wahrnehmung und Wertschätzung zu tun. Die Anerkennung, dass die Bete-iligten sich engagieren, auch wenn die Zielsetzungen auseinandergehen, und der respektvolle Umgang spie-len eine Rolle. Dennoch kann man/frau das Klima nicht immer positiv beeinflussen, v.a. wenn Ämter und allge-meine Aufgaben von Fachbereichsmitgliedern unger-n übernommen werden.

WW: Häufig gibt es bei den Amtsinhaber:innen bzw. Kandidat:innen durchaus Vorstellungen von dem benötigten Kompetenzprofil – aber falsche Vorstellun-gen davon, wie weit sie selbst über diese Kompetenzen verfügen. Was ist dann zu tun? Gibt es ein diplomati-sches Mittel, diese Erkenntnis zu transportieren und zu einem realistischen Selbstbild beizutragen?

SR: Learning by Doing; intensiver Austausch und Kom-munikation; Vertrauensverhältnis aufbauen.

RP: Das ist ja ein durchaus verbreitetes Phänomen in allen Tätigkeiten und Berufen, das oft genug auch durch

das fehlende Wissen um die Aufgaben entsteht und nicht grundlegend im Vorfeld geklärt werden kann. Bei einer drei- bzw. vierjährigen Amtszeit bleibt wenig Zeit für eine mittelfristige angelegte Professionalisierung. Viele Kompetenzen werden in der Praxis erlernt und z.T. in Weiterbildung, Coaching etc. zielgerichtet vertieft. Besteht ein Vertrauensverhältnis zwischen den drei Dekan:innen und der Geschäftsführung bzw. Dekanatsreferent:in, dann werden Fehleinschätzungen und die mögliche Kompensation durchaus angesprochen. Doch auch umgekehrt verfügen manche Dekan:innen über weitaus mehr Kompetenzen als sie angenommen hatten.

WW: Liebe Kolleginnen, ich danke Ihnen sehr für dieses informative Gespräch!

■ **Renate Pletl**, Dr., Dekanatsreferentin, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Universität Kassel

■ **Solveig Randhahn**, Dr., Studiendekanin und Geschäftsführerin, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld, Verleger

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karsten König
Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung
Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

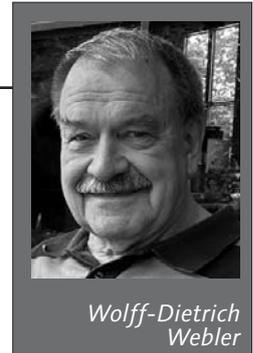
Dr. Karsten König ist Dozent für Empirische Sozialforschung und Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Dresden und Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschulforschung. Als Mitarbeiter im Institut für Hochschulforschung hat er die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule seit 2002 wissenschaftliche begleitet und in zahlreichen Veröffentlichungen zur Analyse der Beziehung zwischen Staat und Hochschule beigetragen.

*ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021,
 207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand*

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Wolff-Dietrich Webler¹



Ein zweiter Blick auf den US-amerikanischen Dean: Geeignet für deutsche Dekanate?

Löst der Typus des US-amerikanischen Academic Dean die Probleme der deutschen Fakultätsleitung?

In Germany, academic deans of departments are elected for 4 years. They come out of the middle of faculty and have to be professors. After that service, they hope to come back to research and teaching. Therefore, they are not well prepared for their new tasks, and many of them try to avoid taking this mission. The growing tasks of university departments in volume and complexity caused a debate among faculty, if it wouldn't be better to adopt the model of the US-american Dean as expert in management and administration. This article discusses the favors and disadvantages of such a solution.

Ausgangsproblem

Der Tradition der Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Deutschland gemäß ist die Leitung von Fakultäten einem gewählten Dekan, einer Dekanin oder einem ganzen Dekanat als Kollegialorgan übertragen. Die Amtsinhaber und -inhaberinnen kommen aus dem Kollegium und übernehmen ihr Amt auf Zeit. Die Dauer der Amtszeit schwankt etwas, liegt aber in den meisten Bundesländern bei 4 Jahren. Danach kehren die Dekane bzw. Dekaninnen (oft nach einem Freisemester) vollzeitlich in ihre Professur zurück. Die Verdoppelung der Amtszeit von ursprünglich 2 auf 4 Jahre erfolgte gegen den Widerstand vieler Professoren, weil die Befürchtung groß war, den Anschluss in der Forschung zu verlieren. Daher wurde oft (auch im Einverständnis mit den Kolleginnen und Kollegen) von der Möglichkeit zum Rücktritt nach 2 Jahren Gebrauch gemacht. Die Erfahrungssammlung nach dieser Zeit schon abzubrechen, war für die Qualität der Entscheidungen nicht günstig, denn qualifizierte Entscheidungen bedürfen einer stabileren Ausgangsbasis. Ursprünglich sind die Dekane bzw. Dekaninnen aufgrund ausschließlich innerwissenschaftlicher (meist fast ausschließlich forschungsbezogener) Leistungen in ihre Professur berufen worden. Nach ihrer Wahl übernehmen sie aber viele für sie neue Aufgaben, für die sie nie ausgebildet worden sind. Zwar werden Vorbereitungskurse für dieses Amt oder Weiterbildungen während der Zeit ihres Dekanats angeboten, die aber meistens wenig nachgefragt werden. Die einen potentiellen Beteiligten unterschätzen die auf sie wartenden Aufgaben und meinen, ihnen gewachsen zu sein; die anderen kennen sie noch nicht – weder in Umfang noch Schwierigkeitsgrad – und kennen auch die Vorbereitungsmöglichkeiten nicht. Die dritten ahnen, dass dies hilfreich und entlastend sein könnte – aber es fehlt ihnen

die Zeit für eine Teilnahme, weil sie letzte Aufgaben in ihrer Professur noch erledigen wollen, zu denen ihnen später mutmaßlich die Zeit fehlen wird.

Während der Amtszeit hoffen sie (wie erwähnt), den Anschluss an den Forschungsstand in ihrem engeren Fach nicht zu verlieren, um nach Ende der Amtszeit schnell dorthin zurückkehren zu können. Viele versuchen daher, neben dem Amt ausreichend Kontakt zur Forschung zu halten. Im Ergebnis wollen sie sich nicht vollständig auf dieses vollzeitliche Amt einlassen. Es gibt Dekane oder Dekaninnen, die versuchen, nur einmal pro Woche zur Unterschrift in die Dekanatsräume zu kommen (allerdings als Versuch nur möglich, wenn es eine qualifizierte und erfahrene Dekanatsgeschäftsführerin bzw. Dekanatsreferentin gibt, der viele Aufgaben überlassen werden können). Bei solchen Versuchen zur Amtsführung erleidet die Fakultät Schaden, denn die Aufgaben der Fakultätsleitung sind viel zu umfangreich und komplex geworden, als dass sie in Teilzeit wahrgenommen werden könnten. Um welche handelt es sich?

Welche Aufgaben sind dort zu lösen?

Bei der diesbezüglichen, exemplarischen Untersuchung des Hochschulgesetzes eines hochschulreichen Bundeslandes – Nordrhein-Westfalens – werden den Dekaninnen und Dekanen an Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sowie Kunsthochschulen (heute meist in den gleichen Gesetzen geregelt) sehr umfangreiche und z.T. auch konflikträchtige, also sensible Aufgaben übertragen. Bei einem weiteren Vergleich ist schnell erkennbar, dass die 16 Bundesländer ihren

¹ Der Verfasser hat selbst langjährige Leitungserfahrung (nicht nur in Universitäten) und hat Weiterbildungen für Mitglieder von Dekanaten konzipiert und durchgeführt.

Hochschulen sehr ähnliche Aufgaben übertragen haben. Dabei ist die Aufgabenzuordnung zur Ebene der Hochschulleitung und der Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene oft den Grundordnungen vorbehalten. Die viele Jahrzehnte gültige Regelung, die die Fachbereiche als Grundeinheiten der Hochschule bezeichnete und bei Unklarheiten in der Zuständigkeit für die Fachbereiche eine „Zuständigkeitsvermutung“ aussprach, gehören schon länger der Vergangenheit an. Sie sind der Stärkung der Hierarchie von oben nach unten (im Sinne des Aufbaus von Unternehmen) zum Opfer gefallen. Damit ist der Gedanke der akademischen Selbstverwaltung als eine Variante demokratischer Strukturen erheblich geschwächt worden. Dieses Prinzip wurde allerdings durch einen ständigen Komplexitätsanstieg der Aufgaben (im Zuge wachsender Autonomie) bei weiterhin bestehender verständiger Amateurhaftigkeit der Amtsausübung vieler Dekane/Dekaninnen immer spannungsvoller. Die Vorbereitung auf die Übernahme dieser Funktionen wurde dadurch immer unzureichender.

Innerhalb der Fakultäten sind die Leitungsfunktionen des Dekans bzw. der Dekanin erheblich gestärkt worden (§ 27 Abs. 1 HG NRW). An Aufgaben können 19 Felder unterschieden werden:

1. Dekane/Dekaninnen leiten die Fakultät; da die Aufgaben des „Fachbereichsrates“ abschließend geregelt und stark beschränkt worden sind (oft muss mit diesem Gremium nur ein „Benehmen“ hergestellt werden), liegt die Zuständigkeitsvermutung bei ihnen.
2. Sie vertreten den Fachbereich innerhalb der Hochschule (z.B. dessen Entwicklungsinteressen gegenüber dem Hochschulrat und dem Rektorat).
3. Sie sind bei vielen ihrer Entscheidungen nicht an das Einvernehmen mit dem Fachbereichsrat (also dessen Zustimmung) gebunden, sondern müssen nur das „Benehmen“ herstellen, d.h. den Fachbereichsrat unterrichten.
4. Sie oder er erstellt im Benehmen mit dem Fachbereichsrat den Entwicklungsplan des Fachbereichs als Beitrag zum Hochschulentwicklungsplan auf.
5. Sie oder er ist insbesondere verantwortlich für die Vollständigkeit und Qualität des Studienangebots und der Prüfungen. Deren Summe geht deutlich über Zuständigkeiten der Einzelprofessuren hinaus. Sie oder er ist daher für die Durchführung der Evaluation nach § 7 Absatz 2 und 3 für die Vollständigkeit des Lehrangebotes sowie für die Studien- und Prüfungsorganisation verantwortlich; sie oder er gibt die hierfür erforderlichen Weisungen.
6. Sie oder er ist weiter für die Einhaltung der Lehrverpflichtungen verantwortlich, d.h. muss auch die einzelnen Lehrdeputate auf ihre Ausschöpfung hin kontrollieren.
7. Sie oder er verteilt die Stellen und Mittel innerhalb des Fachbereichs auf der Grundlage der im Benehmen mit dem Fachbereichsrat von ihr oder ihm festgelegten Grundsätze der Verteilung.
8. Sie oder er entscheidet über den Einsatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Fachbereichs.
9. Sie oder er wirkt unbeschadet der Aufsichtsrechte des Rektorats darauf hin, dass die Funktionsträgerinnen und Funktionsträger, die Gremien und Einrichtungen

des Fachbereichs ihre Aufgaben wahrnehmen und die Mitglieder und Angehörigen des Fachbereichs ihre Pflichten erfüllen.

10. Hält sie oder er einen Beschluss für rechtswidrig, so führt sie oder er eine nochmalige Beratung und Beschlussfassung herbei; das Verlangen nach nochmaliger Beratung und Beschlussfassung hat aufschiebende Wirkung. Wird keine Abhilfe geschaffen, so unterrichtet sie oder er unverzüglich das Rektorat.
11. Sie oder er erstellt die Entwürfe der Studien- und Prüfungsordnungen.
12. Sie oder er bereitet die Sitzungen des Fachbereichsrates vor und führt dessen Beschlüsse aus. Hinsichtlich der Ausführung von Beschlüssen des Fachbereichsrates ist sie oder er diesem gegenüber rechen-schaftspflichtig.
Zu diesen Aufgaben, vom Gesetz explizit dem Dekan oder der Dekanin zugewiesen, kommen weitere Aufgaben hinzu, die zwar den Hochschulen allgemein aufgegeben sind, aber deren Handlungsebene nicht zuletzt – fachbezogen – die Fachbereiche/Fakultäten bilden. Daraus ergeben sich auch weitere Handlungserwartungen an den Dekan/die Dekanin. Hierzu zählen nach § 3 HG NRW:
13. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Wissenstransfer (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer, Förderung von Ausgründungen).
14. Gewährleistung einer guten wissenschaftlichen Praxis. Dazu zählt eine routinemäßige, kontinuierliche Kontrolle der Examensarbeiten, aber insbesondere von Dissertationen, auf Plagiate, korrektes, vollständiges Zitieren oder Fälschungsversuche.
15. Die Hochschulen sollen ergänzend Lehrangebote in Form elektronischer Information und Kommunikation (Online-Lehrangebote) sowie Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrangebote durch elektronisch basierte Methoden und Instrumente entwickeln.
16. Die Hochschulen fördern bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern in der Hochschule und wirken auf die Beseitigung der für Frauen bestehenden Nachteile hin. Bei allen Vorschlägen und Entscheidungen sind die geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu beachten (Gender Mainstreaming).
17. Die Hochschulen tragen der Vielfalt ihrer Mitglieder (Diversity Management) sowie den berechtigten Interessen ihres Personals an guten Beschäftigungsbedingungen angemessene Rechnung. Hier gehen zwar viele Regelungen vom Kanzler/der Kanzlerin aus, aber auf der Handlungsebene bleibt viel zu tun, sonst heißt es: „Papier ist geduldig.“
18. Sie berücksichtigen mit angemessenen Vorkehrungen die besonderen Bedürfnisse Studierender und Beschäftigter mit Behinderung oder chronischer Erkrankung oder mit Verantwortung für nahe Angehörige mit Pflege- oder Unterstützungsbedarf sowie mit Kindern. Sie fördern die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Erziehung für die Studierenden und Beschäftigten mit Kindern ... (Hier gibt es Vorkehrungen auf Zentralebene, wie die Bereitstellung

einer Kindertagesstätte; aber auch in den Fachbereichen sind generelle Maßnahmen und individuelle Rücksichtnahmen notwendig, die konzipiert, veranlasst und gelegentlich kontrolliert werden müssen.

19. Die Hochschulen fördern die regionale, europäische und internationale Zusammenarbeit, insbesondere im Hochschulbereich, und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studierender. Auch hierzu ergeben sich Maßnahmen auf den Zentralebenen der Hochschulen wie auch in den Fachbereichen bis zu den einzelnen Professuren.

Bei dieser Fülle von Aufgaben versteht es sich von selbst, dass die Fachbereiche/Fakultäten zu deren Erfüllung wachsende Personalkapazitäten aufbauen müssen – sowohl für Verwaltungsaufgaben, als auch für kontrollierende Aufgaben, die dann in Korrektur und Neuentwicklung münden. Aus diesem Wachstum ergeben sich kontinuierliche Konflikte mit Fachbereichsmitgliedern, denen diese Aufgabenfülle nicht gegenwärtig ist und die auf eine Fehlplanung der Ressourcen schließen. Konflikte sind auch kontinuierlich zu bewältigen, die sich aus Ergebnissen der zahlreichen Kontrollaufgaben ergeben. Bei einem derartig vielfältigen und zeitlich umfangreichen Aufgabenprofil ist es nicht verwunderlich, dass das Amt des Dekans/der Dekanin mit dem Profil einer Professur allein als Vorbereitung nicht mehr zu vereinbaren ist.

Rechtliche Voraussetzungen für Alternativen zum traditionellen Dekanat als Wahlamt

Statt das Berufsbild der Professur diesen Entwicklungen anzupassen, wurden andere Lösungen immer wahrscheinlicher – etwa durch Übernahme des Gedankens eines hauptamtlichen Deans nach US-amerikanischem Muster. Diese Konstruktion lassen inzwischen fast alle Hochschulgesetze deutscher Bundesländer zu. Sie ermöglichen es, hauptamtliche Dekane und Dekaninnen einzustellen – auch von außerhalb der Fakultät, sogar von außerhalb der jeweiligen Universität und nicht immer nur aus der Wissenschaft. Im NRW-Gesetz heißt es dazu: „Das Rektorat kann im Benehmen mit dem Fachbereichsrat vorsehen, dass die Dekanin oder der Dekan hauptberuflich tätig ist; für die hauptberuflich tätige Dekanin oder den hauptberuflich tätigen Dekan gilt § 20 Absatz 1 bis 3 entsprechend.“ (Berufung in ein Beamtenverhältnis auf Zeit; Abwahlmöglichkeit; Ausscheiden aus dem Dienst).

US-amerikanische Academic Deans als Lösung?

In den Colleges und Universitäten der USA – unabhängig davon ob in öffentlicher oder privater Trägerschaft – werden auf der „mittleren Leitungsebene“ Academic Deans eingesetzt.² Sie vertreten ein ganzes Department oder sind für Teilaufgaben (Ressorts) zuständig (s.u.). Es handelt sich um unbefristete Aufgaben – basierend auf entsprechenden Arbeitsverträgen. Sie können, müssen aber nicht Professorinnen oder Professoren sein und müssen nicht aus der gleichen Institution kommen.

Meist haben sie engen Kontakt zur Wissenschaft, oft auch selbst Forschungs- und Lehrerfahrung – sie können aber auch im Extremfall bis gestern eine Marmeladenfabrik geleitet haben. Je nach Art und Umfang der Aufgaben wird ein Master- oder PhD-Abschluss in der Fachrichtung des Departments vorausgesetzt. Auch Professorinnen und Professoren übernehmen dieses Amt. Manche Inhaber von Professuren übernehmen einen solchen Auftrag allerdings erst nach ihrer Emeritierung – das US-amerikanische Dienstrecht macht es möglich. Im Unterschied zu Deutschland ist eine Professur jedenfalls keine Voraussetzung zur Übernahme dieses Amtes. Im nachfolgenden Abschnitt ist eine Reihe von Erfahrungsberichten ausgewertet worden, um die Tauglichkeit dieses Musters für die Verhältnisse an deutschen Hochschulen besser einschätzen zu können.

Die Aufgaben sind anspruchsvoller als von Bewerberinnen und Bewerbern oft erwartet; eine Aussage ist typisch dafür: „What I have since learned: Nothing is more exciting or complicated in higher education as turning ideas into reality. It is way harder than rocket science.“³

Die Aufgaben sind vielfältig: „Academic deans are responsible for all aspects of managing and developing faculty and academic staff at an educational institution. Their primary responsibility is to set and meet academic goals, which includes developing an understanding of academic needs, working with faculty and other campus management to create a plan of action, and executing and evaluating results. Academic deans are involved in hiring new faculty and academic staff members. They also provide budgetary oversight for their academic department, reviewing the budget and giving feedback on updates and changing needs. Additionally, academic deans help establish academic standards for the department and review faculty and staff to ensure those standards are met. They may assist in recruitment, retention, and marketing efforts to increase and maintain student enrollment.“

Academic deans typically work in a university or college setting during regular business hours. They spend much of their time meeting with other members of the administration to develop and implement policies regarding academic programs, the budget, staffing, and course scheduling. Academic deans are also responsible for ensuring academic programs meet regulatory and accreditation standards, and they are required to meet with accrediting agency representatives on a regular basis.

Academic deans must hold a master's degree in education or a field related to one of their institution's primary focus (e.g., a liberal arts degree for a liberal arts college or an engineering degree for an engineering- or science-focused institution). Five or more years of education management experience is generally required. In a larger institution requiring more responsibility and a larger student body, prior experience as an academic dean may be required.⁴ Das unterscheidet sich kaum von deutschen Erfahrungen und Erwartungen an diese Position.

² Die Ebene der Hochschulleitung wird als Senior Administration bezeichnet.

³ Dan Butin (2016): So You Want to Be a Dean? You'd better be skilled at risk management and compromise. In: The Chronicle of Higher Education, January 13, 2016. <https://www.chronicle.com/article/so-you-want-to-be-a-dean-234900/>

⁴ Payscale https://www.payscale.com/research/US/Job=Academic_Dean/Salary

Als Einschätzung der Relevanz dieses Amtes: „The college dean is a key player on any university campus. The role involves strategically thinking about the future of a large, diverse academic organization, while engaging with the university's culture, athletics, and other aspects of the university community[.] Tasked with exercising a fair amount of diplomacy, they are often the face of their university.

The dean is a critical part of collegiate administration, typically in charge of one individual college or an area such as student affairs or admissions.“⁵

In einem Artikel über die Gehaltschancen und deren Voraussetzungen wird formuliert:

„The academic dean's work primarily centers on serving as the leader of their school (also, in some institutions, referred to as college or division), which involves the oversight of departments led either by department chairs or conveners. The dean also has the fiduciary responsibility for accurate and timely monitoring and managing of the school and departmental budgets along with the balanced allocation of program support to include faculty professional development funding and student research and presentation funding. What do these responsibilities really equate to for the dean? Transparently, the dean is responsible for leading and maintaining a clear vision and mission towards a focused and realistic implementation of a strategic plan for the unit which aligns with the strategic plan of the college/university.

Making a difference becomes key in this mid-management role. What brands the school? Is there a clear identity internally as well as externally? Why would students and faculty want to become a part of the school? Is there sufficient support from senior administration as well as autonomy for the dean to lead in advancing a vision into reality from one academic year to the next? In consideration of these questions, the dean needs to focus on a delicate balance of knowledge, collaboration, and negotiation across academic lines. It is this delicate balancing that enables the dean to be successful in addressing the foundational as well as complex demands that emanate from senior administration, department chairs/conveners, faculty, and students.“⁶

Nochmal bestätigt: Diese Formulierungen entsprechen ziemlich genau den Anforderungen und spiegeln die Chancen, denen sich Dekane auch im deutschsprachigen Raum – dem DACH⁷ gegenüber sehen.

Attraktion und Gefahren dieser Option?

Attraktion

Dort, wo in Deutschland die Möglichkeit zur hauptamtlichen Übernahme von Dekane-Ämtern schon bestand, ist nur vereinzelt und dann vor allem in der Medizin davon Gebrauch gemacht worden. Das Zögern war vor allem darauf zurück zu führen, dass die Fakultät gegenüber dem bisherigen Wahlamt einige Einwirkungsmöglichkeiten der Fakultätskonferenz verlieren würde. Gewählt wurden in den Fakultäten ins hauptamtliche Dekanat daher bekannte Kollegen und Kolleginnen, denen Vertrauen in ihre Persönlichkeit und dienstlichen Fähigkeiten entgegengebracht wurde, typischerweise zu einem Zeitpunkt in Richtung der Pensionierung.

Der prinzipielle Vorteil dieser Konstruktion liegt darin, dass hier deutlich längere Vertragslaufzeiten vereinbart werden können als die erwartbaren Amtszeiten gewählter Dekane, selbst im Falle der Wiederwahl. Auch bliebe im Wahlamt die Doppelorientierung erhalten, hier administrative Leistungen erbringen zu sollen, aber nur so weit, dass eine Rückkehr in die Forschung nicht unmöglich gemacht wird.

Eine stärkere Übernahme dieses Musters aus den USA könnte damit verbunden werden, dass das für eine hervorragende Amtsführung notwendige Kompetenzspektrum schon bei der Personalauswahl verlangt werden könnte. Alleine diese Forderung würde dazu führen, dass für die potentielle Bewerbung schon im Vorfeld entsprechende Qualifizierungsschritte unternommen würden – also viel besser qualifizierte Amtsinhaber und -inhaberinnen zu erwarten wären. Hier könnte sich geradezu eine Laufbahn abzeichnen/ein Karrieremuster entstehen – ein Vorgang, der z.Z. unter dem Stichwort Wissenschaftsmanagement empirisch untersucht wird. In das Vorfeld führen jedenfalls bereits mehrere Qualifizierungsprogramme, ohne in eine hauptamtliche Übernahme von Dekane-Ämtern zu münden.

Gefahren

Fehlbesetzungen dieser Position, vor denen im Prinzip keine Fakultät bewahrt ist, würden sich sehr negativ auf den unmittelbaren Wirkungsbereich des Dean und den gesamten Fachbereich auswirken. Wenn in der Amtsführung keine Fehler in einer Dimension gemacht würden, die eine Entlassung rechtfertigten, stünde weder das Mittel der Abwahl zur Verfügung – ein Mittel, das keinen so strikten Regelungen wie Arbeitsrecht unterworfen ist – noch könnte seine Androhung irgendeine lenkende Wirkung entfalten. Für diese leitenden Angestellten würden Vorgesetzte gelten – und das wären der Kanzler bzw. die Kanzlerin oder Mitglieder der Rektorate bzw. Präsidien. Eine solche Eingliederung in die Verwaltungshierarchie würde Eingriffsmöglichkeiten der Ebene der Hochschulleitung etablieren und dem Leitgedanken akademischer Selbstverwaltung als einer Organisation der Hochschule von unten nach oben stark widersprechen.

Bei der geltenden Unabhängigkeit des Dean auf der Ebene der Fakultät und sinkenden Einflussmöglichkeiten der Statusgruppen auf die Entwicklung der Fakultät würde deren Interesse an einem Engagement in solchen Fragen noch weiter sinken – der Kerngedanke der Selbstverwaltung würde weiter ausgehöhlt.

Empfehlung?

Ein spezifischer Arbeitsmarkt für solche Funktionen beginnt sich gerade herauszubilden in Deutschland. Für ein solches Aufgabenprofil wird zunehmend systematischer

⁵ How to Become a College Dean, Monday, June 24, 2019; American University online. <https://soeonline.american.edu/blog/how-to-become-a-college-dean>

⁶ Emily Allen Williams (2017): The Delicate Balance of the Academic Dean. In: HigherEdJobs, November 2017. <https://www.higheredjobs.com/articles/articleDisplay.cfm?ID=1456>

⁷ DACH = Deutschland/Austria/Schweiz (CH).

qualifiziert, weil sich hier ein stabiles Berufsfeld des Wissenschaftsmanagements entwickelt. Die wachsende Zahl der (vielfach sehr qualifizierten) Dekanatsreferentinnen bzw. Fakultätsgeschäftsführerinnen oder ihrer Pensionierung langsam entgegen gehenden Professorinnen und Professoren bietet sich als Potential an. Letztere würden allerdings eher als Naturbegabungen infrage kommen, weil sie sich auf dieses Berufsfeld nicht systematisch vorbereiten würden. Allerdings gibt es von diesen Naturbegabungen nicht wenige. Sie können manchmal einen überraschend großen Teil, aber nicht das ganze Spektrum der Aufgaben abdecken. Die Fakultäten wären mit einer solchen Lösung für die meisten administrativen Aufgaben gut bedient. Für visionäre, strategische Aufgaben der Entwicklung der Fakultät als eine Leistung der akademischen Selbstverwaltung hätten sie allerdings als Angestellte der Fakultät oder Beamte auf Zeit nur ein schwaches Mandat. Da hierbei auch viele Interessen der Professuren berührt wären – vermutlich konfliktieren würden und auszugleichen wären, hätten sie von ihrem Status her vermutlich zu wenig Rückhalt im Kollegium, wobei dies auch stark von der Einzelpersonlichkeit abhängen mag. Wenn sie als Personen im Monitoring wahrgenommen würden und nicht als Konfliktpartei mit eigenen Interessen, hätten sie Chancen. Die längst fällige Professionalisierung der Erfüllung der Aufgaben im Dekanat würde allerdings gefördert. Es bleibt als Hoffnung, dass sich diese Konstruktion „hauptamtliche Dekane“ bei einem langsam sich wandelnden, erweiterten Berufsbild der Professur als unnötig erweisen würde, weil die hier geforderten Funktionen von den nachwachsenden Professorinnen und Professoren besser erbracht würden. Ein wirksamer Hebel, mit dem eine breitere Bereitschaft zur Weiterqualifizierung erreicht würde, sind allerdings die Berufungskriterien. Wenn solche Forderungen erkennbar das Berufungsergebnis beeinflussen würden, dann würde der akademische Nachwuchs auch sein Kompetenzspektrum so erweitern, wie die administrativen Aufgaben es inzwischen erfordern. Wissenschaftsmanagement gehört heute als fester Bestandteil zum Berufsbild der Professur dazu. Also wäre auf Dauer eine Professionalisierung der akademischen Selbstverwaltung einer breiten Einführung des US-amerikanischen Dean vorzuziehen.

Literaturverzeichnis

- Average Academic Dean Salary (2022)*: In: Payscale 2022, https://www.payscale.com/research/US/Job=Academic_Dean/Salary
- BizEd*: „A Dean's Life“, <https://www.aacsb.edu/insights>
- Bugeja, M. (2018)*: What Do Provosts and Deans Actually Do? In: *INSIDE Higher ED*, February 14, 2018, <https://www.insidehighered.com/views/2018/02/14/poorly-defined-roles-provosts-and-deans-can-lead-problems-major-universities>
- Butin, D. (2016)*: So You Want to Be a Dean? In: *Chronicle of Higher Education*, January 13, 2016, <https://www.chronicle.com/article/so-you-want-to-be-a-dean-234900/>
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG)*: Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 08.08.2022, https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654 (08.08.2022).
- How to Become a College Dean (2019)*: In: American University, School of Education, online programs, June 24, 2019, <https://www.higheredjobs.com/articles/articleDisplay.cfm?ID=1456>
- Jenkins, R. (2018)*: Do You 'Really' Want to Be a Dean? In: *Chronicle of Higher Education* 2018, <https://www.chronicle.com/article/do-you-really-want-to-be-a-dean/>
- Postsecondary Education Administrators (2022)*: In: U.S. Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, Postsecondary Education Administrators, <https://www.bls.gov/ooh/management/postsecondary-education-administrators.htm> (18.04.2022).
- Ruben, A. (2015)*: What do Deans Even Do? In: *Science Magazine*. Mar 25, 2015. <https://www.science.org/content/article/what-do-deans-even-do>
- Scott, R.A. (2022)*: From Colleague to Chair, Department to Dean: Faculty Members in Leadership Positions. In: *HigherEdJobs*, June 22, 2022 <https://www.higheredjobs.com/Articles/articleDisplay.cfm?ID=3093&Title=From%20Colleague%20to%20Chair%2C%20Department%20to%20Dean%3A%20Faculty%20Members%20in%20Leadership%20Positions>
- Williams, E.A. (2017)*: The Delicate Balance of the Academic Dean. In: *Higher Ed Jobs*, November 20, 2017, <https://www.higheredjobs.com/articles/articleDisplay.cfm?ID=1456>

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe
Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Weitere Infos:

www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Ewald Scherm

Hierarchische Steuerung deutscher Universitäten – ... und sie ist doch möglich.



Ewald Scherm

In terms of German universities, there is a common belief that it is impossible to govern or manage them against the will and without the participation of their academics. This assumption is usually rationalized with the special characteristics of universities. Yet the reality is that academic self-governance has been significantly reduced. Analogous to companies, opportunities to participate in universities' decisions only exist, if they are granted by the university management. It also becomes apparent in universities that major (management) decisions are not only made without the participation of academics, but even against them. In this context, the aim of the article is to contribute to a differentiated and more realistic discussion of management in academia.

Geht es um die Governance oder das Management deutscher Universitäten hört und liest man, dass es nicht möglich ist, diese gegen den Willen und ohne Beteiligung der Wissenschaftler*innen zu steuern. Regelmäßig werden als Argumente die universitären Besonderheiten hervorgehoben, obwohl die akademische Selbstverwaltung in den Gremien der Universitäten recht weitgehend beschnitten wurde und nennenswerte Mitsprachemöglichkeiten bei universitären Entscheidungen nur dann bestehen, wenn sie von der Hochschulleitung gewährt werden – analog der Situation in Unternehmen. In Universitäten zeigt sich dagegen durchaus, dass weitreichende (Management-)Entscheidungen nicht nur ohne Beteiligung der Wissenschaftler*innen, sondern auch gegen diese getroffen werden.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, zu einer differenzierteren und realitätsnäheren Diskussion des Managements in Universitäten beizutragen. Das erfordert zunächst die knappe Skizze der Eckpunkte des etablierten Managementkonzepts. Den Argumenten, warum hierarchisches Steuern nicht möglich ist, werden dann vor dem Hintergrund empirischer Daten Beispiele universitärer Managementrealität gegenübergestellt, die den Schluss zulassen, dass es (einzelne?) Fälle gibt, in denen es anscheinend doch möglich ist. Vier wesentlichen Gründen, warum in deutschen Universitäten sein kann, was nicht sein darf und eigentlich unmöglich sein soll, folgen Überlegungen, wie man der Fortsetzung dieser Fehlentwicklungen begegnen könnte – wenn die Beteiligten das wollen.

Das Managementkonzept eines vergangenen Jahrhunderts

Vor über zwei Jahrzehnten hielt das New Public Management Einzug in die deutsche Hochschulpolitik, nachdem es vorher als Neues Steuerungsmodell die Reform

der öffentlichen Verwaltung geprägt hat (vgl. Hüther 2010, S. 68-80). Mit ihm erreichte die Ökonomisierung den öffentlichen Sektor, es ging um die Steigerung der Effektivität und Effizienz, bessere Leistungen bei niedrigeren Kosten. Die Auswirkungen im Hochschulbereich zeigen sich auf zwei Ebenen.

Auf der Makroebene zogen sich die Politik bzw. die Ministerialverwaltung aus der Detailsteuerung zurück, die Hochschulen wurden zu autonom(er)en Organisationen mit mehr Aufgaben, Entscheidungskompetenz und Verantwortung. Die staatliche Seite beschränkt sich fortan auf die Outputsteuerung, sie schließt Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen, die im Gegenzug Globalbudgets erhalten. Die grundlegende, eher implizite Annahme ist ein Leistungserstellungsprozess (in Forschung und Lehre), der nicht nur einen quantifizierbaren Input, sondern jeweils auch einen Output aufweist, der durch Kennzahlen, Ratings, Rankings, Evaluationen oder ähnliches gemessen werden kann.

Parallel zu der Rücknahme des staatlichen Einflusses wurde in den Universitäten das Machtgefüge in Richtung Hierarchie verschoben. Es erfolgte die Stärkung der Fakultäts-, vor allem aber Hochschulleitungen zulasten der (traditionell starken) akademischen Selbstverwaltung, obwohl die Modernisierung der öffentlichen Verwaltung vorher eher zur Erweiterung des Entscheidungsspielraums der Mitarbeiter*innen führte. Hinzu kamen unter anderem Qualitätsmanagement und Controlling-systeme, die diese Hierarchie ermöglichen und auch sichern, sowie Systeme finanzieller Anreize auf individueller und universitärer Ebene.

Zwar haben Universitäten neben dem akademischen Bereich auch (große) Verwaltungen, das wurde im Rahmen der Reform aber nicht weiter beachtet. Man verschwendete keinen Gedanken an den Prozess der Transformation solcher komplexen Organisationen. Für die Überwin-

derung der strukturellen Differenz zwischen Wissenschaft und Verwaltung wurden daher neue Hochschulprofessionen etabliert, der Third Space bzw. das Hochschul- oder Wissenschaftsmanagement (vgl. Banscherus 2018). Das Konzept des New Public Management, das man als (vergangene) Managementmode (z.B. Barthel 2020) und als eher gescheitert (z.B. Holtkamp 2008) betrachten kann, stammt aus den 1980er-Jahren und führte weltweit zu Reformen, in Europa recht radikal in Großbritannien. Es ist wie auch andere Managementmoden des letzten Jahrhunderts davon geprägt, eine Organisation auf die Komplexität einer Trivialmaschine zu reduzieren. Das führt zu dem Planbarkeitsmythos und Steuerungs-optimismus, die das Konzept speziell in Universitäten in die Nähe einer Ideologie rücken. Jedoch befriedigt es die Bedürfnisse nach Komplexitätsreduktion und Legitimation der Hochschulmanager*innen (und Politiker*innen), die glauben und vorgeben, mit den richtigen Instrumenten und Systemen selbst diese Organisationen ohne weiteres steuern zu können (vgl. Hasenzagl 2020, S. 159-176).

Das Unmögliche: vier verschiedene Perspektiven

Hierarchie statt Kollegialität stellt einen radikalen Bruch mit der Tradition des deutschen Universitätssystems dar. Quasi über Nacht besiegelten die Reformen das Ende der starken Stellung der Professor*innen, die Universitäten über Jahrhunderte hinweg prägte. Zwar gibt es die Selbstverwaltung heute noch, aber niemand käme mehr auf die Idee, „die akademischen Selbstverwaltungsgremien [als] die Entscheidungszentren der deutschen Universität“ (Hüther 2010, S. 67) zu bezeichnen. Den Betroffenen verbleiben – formal – lediglich rudimentäre Beteiligungsrechte und das Grundrecht der Freiheit von Forschung und Lehre. Von Anfang an wird diese neue Governance jedoch von verschiedenen Seiten relativiert oder schöngeredet.

Die Entmachteten legen schon seit Jahren die Haltung „Wir können ja sowieso nichts mehr machen“ an den Tag (Liebermann/Loer 2007, S. 196) und hoffen darauf, dass es schon nicht so schlimm wird. Schließlich erwiesen sich die Universitäten aufgrund ihrer organisatorischen Besonderheiten, insbesondere der losen Kopplung, auch in der Vergangenheit schon als recht robust gegenüber Reformbestrebungen. Stock skizzierte vor gut 15 Jahren das Spektrum möglicher Entwicklungen, bezweifelte aber, dass „normative Modelle zur Hochschulsteuerung (...) bruchlos in Entscheidungen umgesetzt werden und dass ihnen das faktische Handeln in Forschung und Lehre tatsächlich entspricht“. Er erwartete vielmehr ein von der Rhetorik abgekoppeltes Eigenleben des faktischen Geschehens (2006, S. 75). Zumindest für einige Jahre lag Stock mit dieser Einschätzung nicht völlig falsch, wie Studien zeigen, die nur geringfügige oder nicht-gewollte Folgen auf der professoralen Ebene und eine nennenswerte Unkenntnis der Managementinstrumente erkennen lassen (vgl. Schmid/Wilkesmann 2015).

Für *die Jurist*innen* steht fest, die freie wissenschaftliche Betätigung und Aufgabenerfüllung der Grundrechtsträger darf durch organisatorische Regeln nicht beeinträchtigt

sein. Verfassungsgerichtlich ist zudem geklärt, dass das Managementmodell mit seiner Kompetenzverschiebung eine solche Gefährdung nicht birgt, solange gewisse Mitwirkungs-, Einfluss-, Informations- und Kontrollrechte der Kollegialorgane bestehen, d.h. die Kompetenzen der Selbstverwaltungsorgane nicht völlig ausgehöhlt werden (vgl. Burgi/Gräf 2010, S. 1134). Im Kern muss es den Professor*innen möglich sein, ohne Einigung mit Vertretern anderer Gruppen die Wahl eines Mitglieds eines Leitungsorgans (Rektorat bzw. Dekanat) zu verhindern oder sich von einem zu trennen, dem sie nicht mehr vertrauen (Coelln 2019, S. 1086) – damit scheint aus juristischer Sicht die (Hierarchie-)Gefahr gebannt.

Demgegenüber bestreiten *die Rektor*innen* keineswegs die Möglichkeit hierarchischen Steuerns, betonen jedoch, dass das nicht vernünftig wäre. Beispielsweise formuliert es Ada Pellert, damals Präsidentin der privaten Universität für Weiterbildung, in einem Interview wie folgt (2010): „Natürlich ist die Macht der Präsidien gestärkt worden. (...) aber eine Universität wird nie eine klassische Hierarchie sein. (...) und wenn ich das versuche militärisch oder per ordre de Mufti, ich glaube, dann wird kein Präsidium sehr lange Erfolg haben. (...) Das Management an Universitäten muss immer partizipativer sein als in einem Betrieb der Produktionswirtschaft.“ Lothar Zechlin hebt hervor, dass die Möglichkeit, situativ angepasste, auch partizipative Entscheidungsmodi wählen zu können, einen (großen) Vorteil der autonomen Hochschulen gegenüber früheren Modellen darstellt, selbst wenn das Maß an Hierarchieausübung den Präsidien und Rektoraten überlassen bleibt (2012, S. 54-57). Das damit verbundene Risiko schlechter Führung schließt der langjährige Präsident/Rektor verschiedener Universitäten zwar nicht aus, verweist aber wie Pellert auf die Führungspersonen, die „selber wissen, dass eine Universität nicht gegen ihre Professoren regiert werden kann“. Die Ausweitung der Hochschullehrermehrheit auf die Wahl und Abwahl der Hochschulleitung findet Zechlin „in keiner Weise überzeugend“ (2017, S. 174).

Auch Lambert T. Koch, als Rektor des Jahrzehnts gewürdigt, betont, dass ein*e Präsident*in/Rektor*in nur dann dauerhaft erfolgreich ist, wenn es gelingt, „alle Gremien von den eigenen Plänen zu überzeugen und deren Impulse konzeptionell zu integrieren“ (Clasen 2017) – der HRK-Präsident sieht das ähnlich (Alt 2021, S. 109).

Passend dazu stellen Barlösius/Bieletzki in ihrer Untersuchung fest, dass Präsident*innen den Standort ihrer Position selbst nicht hierarchisch, d.h. an der Spitze eines Organigramms der Universität, angeben, sondern Charakterisierungen verwenden, die „einen Standort markieren, von dem aus die gesamte Universität als Einheit repräsentiert ist.“ Auch dort betonen diese, dass sie Prozesse nur in Gang setzen können, wenn Professor*innen diese mittragen und tatsächlich umsetzen (2016, S. 150).

*Die Hochschul(governance)forscher*innen* werden nicht müde zu betonen, dass die Mitglieder der Universität nur sehr begrenzt gesteuert werden können und in den Hochschulleitungen Rollenkonflikte bestehen (Flink/Simon 2015a, S. 29). So genießen deutsche Professor*innen im Vergleich mit anderen Ländern noch immer hohe formale Autonomie und selbst durch W-Besoldung und leistungsorientierte Mittelvergabe scheint man sie nicht

extrinsisch motivieren zu können (Flink/Simon 2014; Biester/Flink 2015). „In kaum einer anderen Organisation sind die Mitglieder so deviant, ist eine gemeinsame Verpflichtung auf ein Organisationsziel so schwierig, wie in der Hochschule“ (Wilkesmann 2013, S. 199). Schließlich ist die Universität weiterhin eine lose gekoppelte, anarchische Expertenorganisation, deren Wissenschaftler ihre Reputation nicht von der Organisation, sondern ihrer Disziplin erhalten (Flink/Simon 2015a, S. 50). Kleimann kommt sogar zu dem Schluss, dass die Einflussmöglichkeiten der Präsident*innen sowohl durch die gesetzlich gezogenen Grenzen als auch die formalen Mitentscheidungsrechte der Gremien, die informellen Widerstandspotenziale der Professor*innen und die Kollegialitätsnorm stark limitiert sind (2016, S. 841).

Und es ist doch möglich: der Blick in die universitäre Praxis

Einen ersten Eindruck von der Praxis liefern die Ergebnisse der Hochschulleitungsbefragung des Stifterverbands (vgl. Winde/Mönikes/Zinke 2016, S. 12–23): Die Strategieprozesse sind meist zentral verankert, werden fakultätsübergreifend umgesetzt und sind in fast der Hälfte der Fälle hierarchisch strukturiert. Beinahe jeder Dritte gibt an, den Senat nicht maßgeblich an den wesentlichen Zielbildungsprozessen zu beteiligen. Nur gut jede*r Zweite hält die rechtlich vorgegebenen Gremien- und Entscheidungsstrukturen für geeignet, die Hochschulstrategie zu entwickeln, und lediglich eine*r von vier sieht sie auch noch als geeignet an, diese umzusetzen. Geht es um die Förderung der Fähigkeit zur Strategieentwicklung, erscheint eine weitere Stärkung der Hochschulleitungen lediglich 17% als nicht mehr sinnvoll.

Folgt man Kleimann, stellen hierarchische Entscheidungen gegen den Widerstand einer Mehrheit der Professoren zwar ein Tabu dar, jedoch zeigen seine Interviews mit Universitätsleitungen auch, dass Tabubrüche keinesfalls ausgeschlossen sind, wenn sie die Akzeptanz wichtiger Player in der Hochschule haben, und dann „als alternativlose Entscheidungen in Zwangslagen stilisiert“ werden (2015, S. 38–39). Dazu passt, dass Flink/Simon bereits vor Jahren neben dem „Traditionalisten“ zwei Hochschulleitungstypen identifizieren konnten, bei denen nicht „das Austarieren universitärer Interessenskonstellationen im Vordergrund“ steht. Während der „Gestalter“ es als willkommene Herausforderung sieht, interne Gestaltungsprozesse zu initiieren, und die verfügbaren Steuerungsinstrumente nutzt, betrachtet sich der „Macher“ als „Manager eines Wirtschaftsunternehmens, lebt seine gestärkte Rolle als Führungsperson aus und nimmt dafür notfalls auch Konflikte mit der Professorenschaft in Kauf“ (2015b, 130).

Es kommt also nicht von ungefähr, wenn beispielsweise Scholz/Stein den „zentralistischen Alleinentscheider“ oder das „Prinzip präsidialer Feudalismus“ anprangern und berichten, dass Hochschulen von Herrschaftsprinzipien wie „Angst“ oder „Divide et impera“ geprägt sind (2020, S. 38, 51, 52, 101). Möglicherweise beschreiben sie auch nur einen Extremfall, wenn „zentralistische Entscheidungen“ dazu führen, dass „Fakultäten (...) nicht ernsthaft in die Entscheidungsfindung involviert“ sind,

„man ihnen Informationsrechte, Mitentscheidungsrechte und Selbstverteidigungsrechte [verweigert]“ und „die Ohnmacht der Dekane zur bitteren Alltagsrealität“ wird (Scholz/Stein 2014).

Welches Bild die Rektor*innen in ihren Universitäten abgeben, belegen die teilweise miserablen Bewertungen im letzten Drittel des jährlichen Rektor*innen-Rankings. Illustriert wird das noch durch die abgegebenen Kommentare zum Führungsstil wie „arrogant, überheblich, herablassend, autoritär, patriarchalisch, nicht-integrativ, narzisstisch“ und zur Kommunikation wie „intransparente Kommunikations- und Entscheidungsprozesse“ bis hin zur „Vetternwirtschaft“ oder zur politischen Strategie wie „Kennzahlen wichtiger als Förderung der Motivation; Dogma unternehmerische Hochschule; beratungsresistente Verbürokratisierung“; diese finden sich laut Krüger/Rudinger „bei nicht wenigen dieser Rektorinnen und Rektoren“ (2021, S. 462). Ganz offensichtlich hat sich deren Sicht auf die Amtsführung in den letzten Jahren nicht grundsätzlich geändert; schon vor 15 Jahren gehörten Managerqualitäten aus ihrer Sicht nicht zu den Schlüsselkompetenzen für ihr Amt (vgl. Grigat 2007, S. 655).

Wie das Unmögliche möglich wird

Wer Universitäten kennt, muss sicher nicht lange überlegen, warum es (einzelne?) Universitätsmanager*innen gibt, die Universitäten managen – auch wenn Zitronenfalter keine Zitronen falten (Laske/Meister-Scheytt 2003); vor allem vier Gründe sind zu nennen:

Erstens müssen in Universitäten, seit sie als Akteure adressiert werden, in erheblichem Umfang Entscheidungen für die Gesamtorganisation getroffen werden. Diese sind geprägt von einer Komplexität und Dynamik in Umwelt und Organisation, die sich nicht grundsätzlich von Unternehmen unterscheiden. Die Ursachen liegen zum einen im internationalen Wettbewerb sowie den technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Erwartungen, zum anderen in den zwei Säulen der Organisation Universität, die unterschiedlichen (Organisations-) Logiken folgen. Zumeist wird nur die akademische Säule mit ihren unklaren Technologien der Leistungserbringung, der kaum existierenden Arbeitsteilung und weitgehend fehlenden formalen Kommunikations- und Weisungsbeziehungen betrachtet. Mit der Ausdifferenzierung sogenannter Unterstützungsprozesse, die z.B. als Qualitätsmanagement Einfluss auf Forschung und Lehre nehmen, muss verstärkt auch die bürokratisch geprägte Verwaltungssäule in den Blick genommen werden. Zudem entstand in den letzten Jahren ein dritter Bereich (Third Space), der sich gern von der Verwaltung abgrenzt und zu weiteren Komplexitätserhöhenden Schnittstellen führt (vgl. Harris-Huermann 2017).

Diese Entscheidungen wurden anfangs den Universitätsleitungen nicht nur qua Amt überlassen, die Professor*innen und Gremien zeigten häufig allenfalls geringes Interesse, darüber umfassend informiert zu werden oder gar an diesen mitzuwirken – auch wenn es Ausnahmen geben mochte. Ebenso wenig störte man sich längere Zeit daran, dass die Hochschulleitungen die Organisation bzw. Teile davon nach ihren Wünschen neugestalteten. So entstanden die Hierarchie unterstützende und si-

chernde (Stabs-)Strukturen und (Management-)Systeme, auf die eine Mehrheit der Hochschulleiter*innen vertraut (vgl. Winde/Mönikes/Zinke 2016, S. 28-29).

Zweitens wird seitens der Politik erwartet, dass die Rektor*innen die (Steuerung ihrer) Universitäten im Griff haben, schließlich überlässt man es ihnen, ob und wie sie die Wissenschaftler*innen an universitären Entscheidungen beteiligen. Diese Erwartungshaltung wird von einflussreichen Institutionen des Wissenschaftssystems unterstützt. So ist z.B. nach Ansicht der Internationalen Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative „die Beseitigung gewisser kollegialer Entscheidungskulturen, welche die universitäre Dynamik bremsen“, dringend geboten, da „die Entscheidungskompetenz dort angesiedelt sein [sollte], wo auch für die Folgen eingestanden werden kann (...)“ (2016, S. 20-22). Auch für den Wissenschaftsrat steht das außer Frage: „Eine hierarchische Entscheidung bietet die Möglichkeit, das Gesamtwohl der Hochschule im Blick zu behalten und die Partikularinteressen einzelner Parteien gegeneinander abzuwägen“ (2018, S. 56). „Den Wissenschaftler*innen sollte dagegen dort möglichst große Autonomie gewährt werden, „wo es keinen Koordinations- und Abstimmungsbedarf gibt“ (Wissenschaftsrat 2018, S. 46).

Nicht zuletzt wird von Seiten der Medien einiges dafür getan, die gesellschaftliche Erwartung beinahe im Sinne der Great Man Theory zu beeinflussen. „Unis brauchen starke Spitzen“ titelt beispielsweise DIE ZEIT den Gastbeitrag eines Unternehmens- und Personalberaters (Sack 2019a), der auch an anderer Stelle für „die Akteure an der Spitze weitreichende Mandate (...), Entscheidungen zu treffen und zu implementieren, die in der Breite der Organisation nicht nur auf Gegenliebe stoßen“, fordert (Sack 2019b, S. 9). Passend dazu hat es sich etabliert, sowohl Hochschulmanager*in des Jahres (CHE und DIE ZEIT) als auch Rektor*in des Jahres (Deutscher Hochschulverband) zu küren, und damit deren Bedeutung für Hochschulen öffentlichkeitswirksam herauszustellen. Dabei wird völlig ignoriert, dass Rektorate Kollegialorgane sind (vgl. auch Alt 2021, S. 108-109), die Aufgaben nicht selten als Ressorts verteilt sind und 80 % der Hochschulleiter*innen das Ressortprinzip hervorheben, wenn es darum geht, die Strategiefähigkeit zu erhöhen (vgl. Winde/Mönikes/Zinke 2016, S. 26-27).

Drittens ist das Machtpotenzial an der Universitätsspitze beträchtlich, auch wenn Kleimann ein „Sprachtabu“ identifiziert, das den Machtbegriff in der Rollenselbstbeschreibung von Hochschulleiter*innen betrifft, gleichzeitig aber eine „ambivalente und widersprüchliche Haltung gegenüber dem Machtbegriff“ und „Selbstwidersprüchlichkeit“ in den Aussagen der Präsident*innen feststellt (2015, S. 40-41). Damit ist den Amtsinhaber*innen ihre Macht vermutlich eher bewusst als eine wichtige Abgrenzung, die der Präsident der TU Darmstadt so treffend zum Ende seiner Amtszeit vornahm: „Eine Hochschulleitung muss durch Stärke führen (...) und nicht durch Macht“. Dann gelingt es, „durch tägliche Aufmerksamkeit und gedankliche Reflexion die unterschiedlichen Auffassungen, Ideen und Perspektiven der Hochschule aufzunehmen und (...) zu einer Zukunftsentwicklung zusammenzuführen“ (Wörner 2007, S. 10). Nehmen Hochschulleitungen diesen Unterschied nicht

so luzid wahr und/oder fehlt ihnen gar die persönliche Stärke, drohen hierarchische Entscheidungen und deren machtvolle Durchsetzung.

Die Gefahr dafür ist in den Universitäten recht hoch, da einerseits nicht nur extern gewonnene Universitätspräsident*innen, sondern auch die internen diese Position (mit der einhergehenden Macht) anstreben. Zwar weisen die internen Präsident*innen auf situative Gegebenheiten, Zufälle oder Verpflichtungen („geradezu antiwissenschaftliche Begründungen“) hin, „um ihrem Werdegang auf die Position eine »innere Logik« zu geben“ und „damit eine »universitäre Illusion« bedienen“, die darin besteht, dass solche Positionen nicht „intentional angestrebt werden“. Gleichzeitig scheint aber „eine Institutionalisierung des Werdegangs stattgefunden zu haben“, da die meisten von ihnen vorher bereits Dekan*innen und/oder Vizepräsident*innen waren (Barlösius/Bioletzki 2016, S. 144, 146-148). Andererseits führen die wissenschaftlichen Karrieren und die damit verbundene Sozialisation trotz der vorher durchlaufenen, nebenamtlich wahrgenommenen Positionen zwar zu einer verbesserten Organisationskenntnis, aber nur in Ausnahmefällen zu nennenswerten Managementqualifikationen und -erfahrungen. So schreibt der „Rektor des Jahres 2020 und 2021“ im Vorwort zu einem Führungsbuch, dass „Führungsqualität in der Wissenschaft nicht zwangsläufig aus dem System heraus erworben wird“, und erinnert sich in seiner eigenen Sozialisation auch nur an Auseinandersetzungen, die „stets vom Miteinander für die gemeinsamen Ziele geprägt waren“ (Hoch 2021) – eine Prämisse, auf die Hochschulleitungen nur selten bauen können. Sollen bestehende Defizite zumindest teilweise durch ein Learning by Doing abgebaut werden, setzt das eine permanente (Selbst-)Reflexion voraus, ohne die sich Lerneffekte nicht erzielen lassen. Verschiedene Aussagen deutscher Universitätspräsidenten lassen einen, auch wenn sie rund zwanzig Jahre zurückliegen, jedoch zweifeln, ob die Reflexionsfähigkeit in jedem Fall vorhanden ist (Laske/Meister-Scheytt 2003, S. 165-166): so z.B. „Ob sie [Universitäten] führbar sind – weiß ich nicht. Aber geführt müssen sie werden, wie jede Einrichtung.“ oder „Man muss den Leuten vorher [vor der Führungsposition in einer Universität] eine Chance geben, ihre Führungsfähigkeiten zu entwickeln (z.B. in einem Uni-Institut, beim Militär oder Roten Kreuz). Dann kann man alles führen – mehr oder weniger.“

Sich allein auf das angeborene Talent zu verlassen, mag im Einzelfall ausreichend sein, aber das (erlernte) Handwerk hat im Management wie in der Kunst doch einen großen Anteil am Erfolg. Der Einsatz von Stabsmitarbeiter*innen und Managementsystemen kann das nicht kompensieren. Es fällt in Universitäten jedoch auch nicht schwer, den Schein effektiver Entscheidungen aufrecht zu erhalten, da sich (Miss-)Erfolge oder (dys-)funktionale Effekte meist erst (sehr) spät, teilweise nie zeigen und, selbst wenn, dann unterschiedlich interpretiert werden (können). Nicht zuletzt ist die Fehlertoleranz des lose gekoppelten Systems Universität beträchtlich, nach einiger Zeit interessiert sich kaum mehr eine*r für frühere Managemententscheidungen und deren Folgen. Damit entfallen die Notwendigkeit der Rechtfertigung und der Anstoß zum Lernen. Gab es in den Medien bis vor

rund zehn Jahren noch vereinzelt Kritik an der Amtsführung einzelner Präsident*innen bzw. Rektor*innen (z.B. Becker 2013), hat selbst dieses Interesse inzwischen nachgelassen.

Viertens basiert die aus juristischer Sicht ausreichende Gegenmacht, die verhindern soll, dass in autonomen Universitäten eine uneingeschränkte Top-down-Steuerung stattfindet, auf einem annahmebasierten, eher theoretisch anmutenden Konstrukt. Gemäß der „Jedesto-Formel“, d.h. je weitgehender die Entscheidungs-zentralisierung, desto mehr Kontrollmöglichkeiten, kommt es zu dem aktuellen System von „checks and balances“ (vgl. Zechlin 2017), bei dem die Gegenmacht darin besteht, dass die Professor*innen der Hochschul-leitung drohen können, sie im Konfliktfall durch ihre Vertreter*innen im Senat abzuwählen. Dafür müssen aber zum einen die Professor*innen abgestimmt handeln wollen und ihre Vertreter*innen im Senat einheitlich abstimmen, zum anderen die Rektor*innen darin eine (echte) Bedrohung sehen – andernfalls hält sich nichts die Waage.

Da, wie regelmäßig betont wird, die Professor*innen sich noch nie besonders mit der Universität, sondern primär mit ihrer Scientific Community identifizierten, war ihr Engagement in der Selbstverwaltung auch nie besonders ausgeprägt. Aber während man früher damit Entscheidungen verzögerte oder blockierte, werden diese heute top down getroffen. Trotzdem rangiert die Selbstverwaltung unter den Aufgaben, über die Professor*innen – nicht nur in Deutschland – klagen (vgl. z.B. Hofmann/Kanamüller 2019, S. 88; IHF 2020, S. 8; auch UPV 2018), weit vorne und die Übernahme von Ämtern in Gremien gilt nicht als prestigeträchtig (vgl. Barlösius/Bielecki 2016). Mangels aktiv wahrgenommener akademischer Selbstverwaltung wird den Rektor*innen der Raum gelassen, Entscheidungen allein zu treffen und sie machtvoll umzusetzen. Damit setzt sich fort, was Liebermann/Loer bereits 2007 beklagten: „Offensichtlich haben wir es angesichts dieses Verzichts auf Gestaltung durch Selbstverwaltung hier mit einer Selbstentmachtung der Wissenschaft durch die Wissenschaftler zu tun“ (S. 197-198). Es fehlt an der Kollegialität, einer zentralen Voraussetzung für eine selbstverwaltete Wissenschaft, die wiederum eine zentrale Voraussetzung für die Sicherung der Kollegialität darstellt (Liebermann/Loer 2007, S. 203).

Eine Untersuchung an verschiedenen niedersächsischen Universitäten zeigt, dass „die Vorstellung, akademische Selbstverwaltung gehöre zu den Aufgaben einer Professur,“ alle Interviews durchzieht. Philipps/Johannsen vermuten dabei jedoch einen Zusammenhang mit der Fokussierung der Interviews und schließen nicht aus, dass etwa in einer Diskussion über die mögliche Zukunft der akademischen Selbstverwaltung auch andere Vorstellungen und Haltungen vertreten sind (2019, S. 441). Die festgestellten Haltungen zur Mitwirkung in der Selbstverwaltung fächern erheblich auf und lassen drei Typen erkennen. „Wissenschafts- bzw. Hochschulmanagende“ haben selbst kaum noch eigene wissenschaftliche Ambitionen, suchen Gestaltungsspielräume und sind in den zentralen Organen meist sehr engagiert. Bei den „Zurückhaltenden“ hängen die übernommenen Aufga-

ben eher von der wahrgenommenen Sinnhaftigkeit akademischer Selbstverwaltung ab. Sie bringen sich lediglich punktuell auf fakultäts- oder universitärer Ebene ein und begründen den geringen Einsatz meist mit zu hohen Reibungsverlusten. Die „Pflichtbewussten“ beteiligen sich aktiv, auch ohne persönliche Präferenz auf allen Ebenen, betonen die Pflicht zur Mitwirkung und erledigen die ihnen angetragenen Aufgaben gewissenhaft. Aus ihrer Sicht sollte die Steuerung der Hochschule in Händen derjenigen liegen, die forschen und lehren (Philipps/Johannsen 2019, S. 441-447, 449).

Die Untersuchung erlaubt zwar keine Rückschlüsse auf die Anteile der Typen in der Professorenschaft, Philipps/Johannsen sehen es aber als durchaus möglich an, dass der Typ „Pflichtbewusste (...) nur eine Randerscheinung an den Universitäten“ darstellt und mit der zunehmenden Managerialisierung „die Wirkmacht des kollektiven Glaubens an die Funktionsweise von Wissenschaft schwindet“. Die „Hochschulmanagenden“ bemühen sich ohnehin nur noch, „die Universität als Organisationseinheit am Laufen zu halten“, sehen das „durch administrative Notwendigkeiten legitimiert“ und „agieren frei vom Glauben, Forschende und Lehrende sollten Forschung und Lehre selbst regeln“. Wenn kaum mehr Mitgestaltung ermöglicht wird, folgern Philipps/Johannsen, dürfte es immer schwieriger werden, „Pflichtbewusste“ für den verbleibenden Rest der gesetzlich vorgeschriebenen, das Management nicht erschwerenden Selbstverwaltung zu gewinnen (2019, S. 449-450).

Häufig fällt es aber auch den engagierten Gremien(-mitgliedern) schwer, sich frühzeitig und sachgerecht in Entscheidungen einzubringen, wenn die notwendige Transparenz fehlt und Informationen (lange) vorenthalten werden. Dabei fordert selbst der Präsident der gremienkritischen HRK, dass „insbesondere Gremien mit weitergehenden Befugnissen gut über Hintergründe und Optionen, über mögliche Alternativen und Risiken informiert werden [müssen]. (...) Planungsrechte der Rektorate bzw. Präsidien und Teilhabe der Gremien schließen sich dann nicht aus, wenn Kompetenz in der Sache auf beiden Seiten das Prinzip des Handelns bildet“ (Alt 2021, S. 110).

Insgesamt kann man der Einschätzung Geis' zustimmen, die „Abwahlmöglichkeit durch die Professorenschaft ist kaum praktikabel und unrealistisch“, da nicht zu erwarten ist, dass sie sich, „in der Mittelzuweisung letztlich von der Hochschulleitung abhängig (...), zu einer „Rebellion“ verständigen kann“ (2021, S. 213). Daran wird sich zukünftig kaum etwas ändern, denn es ist „mit mehr Akzeptanz und weniger Reaktanz gegenüber dem Hochschul-Managerialismus zu rechnen“ (Schmid/Wilkesmann 2015, S. 71). Schon die Aussicht auf das (wiederkehrende) Gespräch mit der Hochschulleitung über die Leistungszulage im Rahmen der W-Besoldung veranlasst heute Professor*innen, auf Kritik oder Widerstand weitgehend zu verzichten.

Weiter so? Möglichst nicht!

Dass mit dem aktuellen Managementmodell an Universitäten das Risiko schlechter Führung aus Sicht eines ehemaligen Rektors hingenommen werden muss (Zech-

lin 2017, S. 171), damit kann sich angesichts der universitären Realität vermutlich nicht jede*r ohne weiteres abfinden. Außerdem geben in einer recht aktuellen Befragung rund 60 % der bayerischen Professor*innen an, nicht gut über Entscheidungen der Hochschulleitung informiert zu sein (vgl. Hofmann/Kanamüller 2019, S. 88), und das deutet auf eine bedenkliche Entwicklung hin. Wo diese hinführen kann, zeigt sich in Großbritannien; dort „hat die Professorenschaft den Kampf um den Einfluss auf die Entwicklung einer Hochschule gegen die Uni-Leitung schon verloren“ und der Senat ist zum „Mitteilungsgremium mit Powerpoint-Präsentationen“ verkommen (Clasen 2017).

In Universitäten besteht heute zweifellos ein erheblicher Bedarf an (gesamt-)organisationsbezogenen Entscheidungen, jedoch haben sie ihre Eigengesetzlichkeiten nicht verloren. Will man diesen gerecht werden, kommt man nicht umhin, sich neu mit der akademischen Selbstverwaltung auseinanderzusetzen (vgl. Burgi/Gräf 2010, S. 1134). Diese hat nichts mit einem (basis-)demokratischen Ansatz zu tun, sondern ist Recht und Pflicht derjenigen, die am besten in der Lage sind, ihr Grundrecht zu schützen (Geis 2017). Es geht auch nicht darum, im „Schatten der Hierarchie“ zu partizipieren oder auf „sonnenbeschienenen hierarchiefreien Plätzen“ allein entscheiden zu dürfen (Zechlin 2012, S. 56), sondern darum, „der Eigengesetzlichkeit in optimaler Weise dadurch gerecht zu werden“ und eben die Fachkundigsten an den Entscheidungen zu beteiligen, obwohl diese den „schleichenden Aushöhlungen“ bisher nicht entgegenwirkten (Geis 2017, S. 99).

Damit rücken die zentralen Akteure universitärer Entscheidungen in den Fokus, einerseits die Rektorate als vergleichsweise homogene Machtzentren, auch wenn das Ressortprinzip gilt, andererseits die Professor*innen als Träger individueller Grundrechte, die sich abstimmen müssen, wenn sie (temporär) ihr Machtpotenzial zur Geltung bringen wollen. Während es auf Seiten der Hochschulleitungen nicht an der Motivation fehlt, universitätsbezogene (Management-)Entscheidungen zu treffen, und daher lediglich die (Management-)Qualifikation vorhanden sein sollte, mangelt es auf Seiten der Professor*innen nicht selten sowohl an der Motivation als auch der Qualifikation, die Selbstverwaltungsaufgaben proaktiv wahrzunehmen und mitzuentcheiden (vgl. auch Philipps/Johannsen 2019).

Obwohl schon seit über zwanzig Jahren die Professionalisierung der Hochschulleitungen diskutiert wird (vgl. z.B. Nullmeier 2001) und Universitäten hinsichtlich ihrer Bilanzsumme und Beschäftigtenzahl mit großen Unternehmen zu vergleichen sind, kann man heute noch, angelehnt an Huber (2003, S. 191) oder Kühl (2007) von einer Dilettantenverwaltung sprechen. Noch immer leiten Professor*innen die Universitäten (vgl. Barlösius/Bielecki 2016, S. 139), und wenn Alt hervorhebt, dass Präsident*innen auf ihre Überzeugungskraft bauen müssen, gleichzeitig aber feststellt, dass sich die Steuerungsstrategien der meisten Präsidien zwischen Anreizen und Sanktionen, Belohnung und Androhung bewegen (2021, S. 110-111, 117-118), fehlt von nennenswerter Qualifizierung oder gar Professionalisierung nahezu jede Spur. Trotzdem scheint es inzwischen nicht mehr aussichts-

reich, auf die Qualifizierung oder Professionalisierung (allein) zu bauen; zu wenig hat sich in den letzten Jahr(zehnt)en in dieser Richtung getan.

Was dann? Bessere Personalauswahl, neue Selbstverwaltung

Löst man sich von der bisherigen Fokussierung auf die Qualifikation der Hochschulleitungen, bleiben zwei Anknüpfungspunkte für die Veränderung des Entscheidens in Universitäten: zum einen die Auswahl der Hochschulleitung, zum anderen die akademische Selbstverwaltung. In den letzten Jahren haben die Berufungsverfahren der Professor*innen zunehmende Aufmerksamkeit gefunden. So verleiht der Deutsche Hochschulverband das DHV-Gütesiegel „Faire und transparente Berufungsverhandlungen“ (www.hochschulverband.de/guetesiegel), wobei er die Findung der Hochschulleitung ausblendet – warum eigentlich? Nicht zuletzt suggeriert doch sein Ranking die zentrale (strategische) Bedeutung der Rektor*innen. Becker skizziert im Band 2 seines Akademischen Personalmanagements neben den „Besonderheiten der Professor*innenauswahl“ (rund 140 Seiten) zumindest auf acht Seiten das aktuelle, länderspezifische Vorgehen bei den Rektorsmitgliedern – und hält hinsichtlich der Auswahl der Rektor*innen einen „der gemeinen Personalauswahl ähnliche[n] Prozess“ für sinnvoll (2019, S. 249).

Zwar bietet sich auch in Unternehmen „ein wenig erfreuliches Bild“ bei der Auswahl für Topmanagementpositionen (Kanning 2017, S. 28-29), aber dort besteht der Kreis der Kandidat*innen in der Regel aus Personen, die zumindest entsprechende Kompetenzen bereits auf verschiedenen Hierarchieebenen erworben bzw. bewiesen haben. Außerdem durchlaufen viele von ihnen im Laufe der beruflichen Karriere neben den Leistungsbeurteilungen, auch Management Audits unterschiedlicher Form, um in (höhere) Führungskreise zu gelangen (vgl. z.B. Weinert/Stulle 2015; Au 2017). Die Gründe für die Missstände in Unternehmen „reichen von der fehlenden diagnostischen Fachkompetenz der Entscheidungsträger über das blinde Vertrauen in die eigene ‚Menschenkenntnis‘ bis hin zu banalen Machtfragen“ (Kanning 2017, S. 29).

Die zentrale Voraussetzung für jedes gute Auswahlverfahren bildet eine vorangehende Anforderungsanalyse. Sie zielt darauf, die Kompetenzen zu identifizieren und zu definieren, die ein*e zukünftige*r Stelleninhaber*in mitbringen muss, um erfolgreich zu sein. Geht es um Führungspositionen, bietet sich die Critical Incident Technique an. Diese erfordert zwar einigen Aufwand, ermöglicht aber eine spezifischere Beschreibung der Arbeitssituation und der Anforderungen, statt sich in inhaltsleeren Anforderungsdimensionen wie z.B. der Führungskraft oder Kommunikationsfähigkeit zu ergeben (vgl. Kanning 2017, S. 33-34).

Bei der Personalauswahl kommt es auf die Qualität des diagnostischen Verfahrens, d.h. dessen Objektivität, Reliabilität und Validität an – Gütekriterien, die allen in der Forschung bekannt sind (vgl. z.B. Kanning 2021, S. 38-42). Hohe Objektivität wird erreicht, wenn sowohl die Verantwortlichen auf das jeweilige Auswahlverfahren

sehr gut vorbereitet als auch eindeutige und verbindliche Kriterien zur Durchführung, Auswertung und Interpretation festgelegt sind. Will man hohe Reliabilität erreichen, setzt das die mehrfache Untersuchung jeder für relevant erachteten Kompetenz voraus. Da sich in Interviews nur wenige Kompetenzen reliabel untersuchen lassen, sind Testverfahren unumgänglich, wenn viele Kompetenzen in kurzer Zeit untersucht werden sollen. Das zentrale Kriterium der Validität bringt hier die Güte der Prognose des beruflichen Erfolgs zum Ausdruck. Basiert ein Auswahlverfahren in erster Linie auf Interviews, lässt sich die prognostische Validität durch deren Strukturierung und den inhaltlichen Bezug zu den tatsächlichen zukünftigen Aufgaben erhöhen (vgl. Kanning 2017, S. 30-33).

Will man diese Gütekriterien in einem Auswahlverfahren berücksichtigen, stellt die Anforderungsanalyse sicher, dass sich die Interviewfragen tatsächlich auf die relevanten Kompetenzen beziehen. Durch einen differenzierten Interviewleitfaden wird ein hoher Strukturierungsgrad des Interviews erreicht, wobei sich biografische Fragen, die sich auf vergangene Erfahrungen im beruflichen Kontext beziehen, und situative Fragen aus dem Alltag der zukünftigen Funktion als aussagekräftig erwiesen haben. Jede Frage im Interview dient der Messung einer bestimmten Kompetenzdimension. Aufgrund der Reliabilität ist jede Kompetenzdimension mit mehreren Fragen zu untersuchen, während der Bezug zum Arbeitsalltag die Validität erhöht. Die Objektivität erfordert den Einsatz mehrerer Personen zur Bewertung der Antworten, wobei die Bewertungskriterien für jede Frage möglichst eindeutig festgelegt sein müssen (vgl. Kanning 2017, S. 39-40).

Nicht anders als in Unternehmen hat die Besetzung der Rektorate oder Präsidien eine hohe, wenn auch nicht primär wirtschaftliche, so doch (langfristig) strategische Bedeutung. Stellt man dieser den geringen Aufwand gegenüber, der mit einem professionellen Auswahlverfahren verbunden wäre, erscheint es „geradezu absurd“, wie groß die Diskrepanz zwischen wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen auf der einen Seite und dem Alltag der Findungsprozesse gerade in (den meisten) Universitäten auf der anderen Seite ist, um es mit Kanning's Worten auszudrücken (2017, S. 29; 2021, S. 37). Dort fehlt es, obwohl die Zahl dieser Auswahlprozesse sehr überschaubar ist, nicht nur an der fundierten Analyse der Anforderungsdimensionen und der Arbeitssituation als Voraussetzung für die Interviewfragen, sondern auch an der Entwicklung strukturierter Interviews, die es gut vorbereiteten Mitgliedern der Auswahlkommission ermöglichen würden, die Antworten möglichst eindeutig zu bewerten.

Da eine halbwegs professionelle Personalauswahl fast jeder lernen kann, wenn die Bereitschaft dazu vorhanden ist, braucht es in solchen Kommissionen lediglich genügend Mitglieder, die ein strukturiertes Vorgehen und die notwendige individuelle Vorbereitung nicht als lästig empfinden, sondern als Voraussetzungen guter Personalauswahl verstehen. Nur wer selbstkritisch mit den Schwächen der eigenen Urteilsbildung umgeht und wissenschaftliche Erkenntnisse handwerklich vernünftig umsetzt, kann dazu beitragen, das personelle Risiko zu redu-

zieren, mit dem das universitäre Managementmodell offensichtlich verbunden ist (vgl. Kanning 2017, S. 31, 44). Unterschiede in der Motivation, Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung zu übernehmen, deckt eine Befragung an niedersächsischen Hochschulen auf. Während Professorinnen eher „mitbekommen, was an der Hochschule passiert“ und ihr „Fach an der Hochschule stärken wollen“, kommt von deren Kollegen häufiger, dass sie die Selbstverwaltung als ihre „Pflicht“ wahrnehmen. Beide Geschlechter empfinden die Gremientätigkeit als frustrierend und unnötig zeitintensiv und sehen den strukturellen bzw. zeitlichen Ablauf als verbesserungswürdig. Rund jede*r Dritte ist sogar der Meinung, dass viele Gremien „gar nicht unbedingt notwendig“ sind (Gotzmann 2017, S. 64).

Es ist daher höchste Zeit, sich über Veränderungen der akademischen Selbstverwaltung Gedanken zu machen, nachdem im Zuge der Reformen kein Gedanke an modifizierte Beteiligungsformen verschwendet wurde. Niemand hat das Potenzial eines beteiligungsorientierten, kooperativen Managements sehen wollen, obwohl in Unternehmen bereits solche Managementkonzepte verbreitet waren. So entspricht das heutige universitäre Management nicht dem, was die durch hohe Komplexität und Dynamik geprägten Entscheidungssituationen erfordern. Es kann auf Dauer weder effizient noch effektiv sein, die Professor*innen, die eigenverantwortlich alle Leistungen in Universitäten erbringen, lediglich die Rektorate wählen zu lassen, damit diese dann die Universitätsziele definieren sowie die Strategien entwickeln und deren Umsetzung planen und anschließend den Senat lediglich informieren.

Stattdessen muss man sich den Zweck akademischer Selbstverwaltung (wieder) vor Augen führen und die Funktionen der Selbstverwaltung angesichts der universitären (Wettbewerbs-)Bedingungen, unter denen (Management-)Entscheidungen getroffen werden müssen, (neu) definieren. Daraus können die Anforderungen an die Selbstverwalter abgeleitet und deren Qualifikationsbedarfe bestimmt werden. Als normative Rahmung erscheint die Formulierung eines Leitbilds akademischer Selbstverwaltung durchaus sinnvoll (vgl. auch Sandberger 2019, S. 150). Dessen Grundsätze können den verschiedenen Akteuren – auf Hochschulleitungs- und Professor*innenseite – Orientierung geben, etwa hinsichtlich des Umgangs miteinander, der Transparenz, der (Informations-)Grundlagen und Form der Entscheidungsfindung (vgl. auch Klenk 2008a, S. 8-9).

Von zentraler Bedeutung für die Zukunft ist, dass Entscheidungen in Gremien sachgerecht und effizient getroffen werden, damit die akademische Selbstverwaltung wieder den Stellenwert gewinnt, den sie zum Wohle der Wissenschaft haben muss. Dann wird auch der Arbeit in den Gremien die dringend notwendige Anerkennung und Wertschätzung zuteil, von der heute kaum etwas zu spüren ist. Das erfordert aber von beiden Seiten die Bereitschaft, grundlegende Veränderungen initiieren und der universitären Entscheidungskomplexität gerecht werden zu wollen, statt sie weiterhin radikal zu reduzieren.

Zum einen müssen Hochschulleitungen bereit sein, die in den letzten Jahren etablierten Strukturen, die ihnen

heute das Entscheiden ermöglichen, zugunsten kollektiver Entscheidungen aufzugeben. Stattdessen gilt es, umfassende Transparenz in der Universität zu schaffen und nicht nur alle entscheidungsrelevanten Informationen bereitzustellen, sondern den Gremien auch gut aufbereitete Entscheidungsvorlagen mit den wesentlichen Entscheidungsalternativen und den relevanten Entscheidungskriterien zur Verfügung zu stellen (vgl. Klenk 2008b, S. 258; Gotzmann 2017, S. 64; auch Alt 2021, S. 110). Zum anderen setzt das die Bereitschaft der Professor*innen voraus, sich (temporär) in universitätsbezogene Entscheidungen einzubringen und ausreichend zu qualifizieren, um sachgerecht mitentscheiden zu können. Dass solche Überlegungen nicht ohne weiteres zur Managementfolklore gerechnet werden können, zeigt der Blick in die Unternehmenspraxis, die Kreisstrukturen, Squads, Tribes oder ähnliches umsetzt (vgl. Schumacher/Wimmer 2019). Die Entscheidungscentralisierung, die Universitäten heute kennzeichnet, gehört dort schon lange und aus guten Gründen der Vergangenheit an. Damit die Entscheidungsfindung in den Gremien effizient erfolgt, lohnt es sich, einen Blick auf aktuelle Managementkonzepte zu werfen, die in Unternehmen auf großes Interesse stoßen (z.B. Laloux 2015; Robertson 2016). Dort werden klar differenzierte Meeting-Typen, verschiedene Rollen, Entscheidungsregeln jenseits des Konsenses und ein besonderer (formalisierter) Prozess für die (moderierte) Entscheidungsfindung geschaffen. Die Konzepte betonen die Autonomie (und Verantwortung) der Akteure und schaffen Spielregeln für den Umgang mit Entscheidungsbedarfen in Organisationen, wobei diese Art der Formalisierung der Flexibilität nicht abträglich zu sein scheint (vgl. Bachmann et al. 2020).

Fazit

Der Weg zu einer neuen Form des Entscheidens in Universitäten stellt für diese einen tiefgreifenden organisatorischen Wandel dar. Im Gegensatz zu dem Managementmodell, das die Gesetzgeber über Nacht in Kraft setzten, kann diese Veränderung nur von innen heraus angestoßen und von Hochschulleitung und Professor*innen gemeinsam getragen werden. Fehlt an der Spitze das Bewusstsein für die Notwendigkeit und damit die Bereitschaft zu einer solchen Veränderung, kann man diese spätestens bei der Aus- bzw. Wiederwahl der Hochschulleitung zu zentralen Anforderungsmerkmalen machen, die Kandidat*innen professionell danach bewerten und entsprechend entscheiden.

Die Neugestaltung der akademischen Selbstverwaltung im Sinne einer kooperativen organisationsbezogenen Entscheidungsfindung erfordert eine grundlegende Veränderung der Managementsysteme, vermutlich auch organisatorische Beratung und individuelle Qualifizierung. Dieser Wandel benötigt Zeit und ein Umdenken auf allen Seiten, aber er würde Universitäten und Wissenschaft nach zwei Jahrzehnten allein den Rektor*innen und Präsident*innen überlassener (Fehl-)Entwicklung der Entscheidungsstrukturen guttun. Andernfalls sind Verhältnisse, wie sie uns aus anderen Ländern berichtet werden, gar nicht mehr so fern, nachdem es bereits heute passiert, dass der Typus Macher*in ein Regime mit

autokratischen Zügen etabliert, Professor*innen als Führungskräfte adressiert und ihnen öffentliche Kritik untersagt, um den betrieblichen Frieden zu wahren.

Literaturverzeichnis

- Alt, P.-A. (2021): Exzellent!? München.
- Au, C. v. (Hg.) (2017): Auswahl und Onboarding von Führungspersönlichkeiten. Wiesbaden.
- Bachmann, M./Kurzmann, A./Castrellon Gutierrez, B./Neyer, A.-K. (2020): The paradox of agility: Reduce formalization? Introduce formalization! In: Die Unternehmung, 74 (2), pp. 122-135.
- Banscherus, U. (2018): Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen. In: die hochschule, 27 (1-2), S. 87-100.
- Barlösius, E./Bielezki, N. (2016): Der Weg zum Universitätspräsidenten: Zufall oder berufsbiographische Absicht? In: Reuter, J./Berli, O./Tischler, M. (Hg.): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Frankfurt/New York, S. 131-155.
- Barthel, C. (2020): Vom Sinn und Unsinn der Führungs- und Managementmoden in der Verwaltung. In: Barthel, C. (Hg.): Managementmoden in der Verwaltung. Wiesbaden, S. 1-28.
- Becker, F. G. (2019): Akademisches Personalmanagement, Band 2. Münster/New York.
- Becker, S. (2013): Das süße Leben der Campus-Könige. In: www.spiegel.de (30.01.2013).
- Biester, C./Flink, T. (2015): The Elusive Effectiveness of Performance Measurement in Science: Insights from a German University. In: Welpel, I./Wollersheim, J./Ringelhan, S./Osterloh, M. (Hg.): Incentives and Performance. Cham et al., pp. 397-412.
- Burgi, M./Gräf, I.-D. (2010): Das (Verwaltungs-)organisationsrecht der Hochschulen im Spiegel der neueren Gesetzgebung und Verfassungsrechtsprechung. In: Deutsches Verwaltungsblatt Ausgabe 18, S. 1125-1134.
- Clasen, A. (2017): Eine Frage der Balance. In: www.duz.de (26.05.2017).
- Coelln, C. v. (2019): Hochschulorganisation und individuelle Wissenschaftsfreiheit. In: Forschung & Lehre, 26 (12), S. 1084-1086.
- Flink, T./Simon, D. (2014): Erfolg in der Wissenschaft: Von der Ambivalenz klassischer Anerkennung und neuer Leistungsmessung. In: Hänzi, D./Matthies, H./Simon, D. (Hg.): Erfolg. Leviathan 42. Jg., Sonderband 29. Baden-Baden, S. 123-144.
- Flink, T./Simon, D. (2015a): Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: Bungarten, P./John-Ohnesorg, M. (Hg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Berlin, S. 29-54.
- Flink, T./Simon, D. (2015b): Responsivität beim Organisieren von Wissenschaft. In: Matthies, H./Simon, D./Torka, M. (Hg.): Die Responsivität der Wissenschaft. Bielefeld, S. 97-131.
- Geis, M.-E. (2017): Hochschul-Selbstverwaltung – Ein Impulsreferat. In: Ordnung der Wissenschaft, 4 (2), S. 97-100.
- Geis, M.-E. (2021): Das neue bayerische Hochschulinnovationsgesetz. Ein symphonischer Werkstattbericht. In: Ordnung der Wissenschaft, 8 (4), S. 211-216.
- Gotzmann, H. (Hg.) (2017): Professorinnen entscheiden mit. Hannover.
- Grigat, F. (2007): Was Hochschulpräsidenten und -rektoren denken. In: Forschung & Lehre 14 (11), S. 652-655.
- Harris-Huermann, S. (2017): Lost in Space? Was uns die Astronomie über den Third Space lehrt. In: Pohlenz, P./Harris-Huermann, S./Mitterauer, L. (Hg.): Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Bielefeld, S. 9-17.
- Hasenzagl, R. (2020): Management als Profession. Stuttgart.
- Hoch, M. (2021): Vorwort von Michael Hoch. In: Werth, L./Steidle, A. (Hg.): Personal in Hochschule und Wissenschaft professionell führen. Bonn, S. III.
- Hofmann, Y. E./Kanamüller, A. (2019): Wie zufrieden sind die Professorinnen und Professoren an den Universitäten Bayerns? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 41 (2), S. 84-95.
- Holtkamp, L. (2008): Das Scheitern des Neuen Steuerungsmodells. In: dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, 1 (2), S. 423-446.
- Huber, M. (2003): Universitätsmanagement und die Krise der Universität. In: Nickel, S./Lüthje, J. (Hg.): Universitätsentwicklung. Frankfurt, S. 189-203.
- Hüther, O. (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Wiesbaden.
- IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.) (2020): Wie Professorinnen und Professoren die digitale Transformation ihrer Hochschulen vor Corona beurteilten, ProfQuest II – Ergebnisband. München.
- Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative (2016): Endbericht. Berlin.

- Kanning, U. P. (2017):* Geeignete Verfahren für die Auswahl von Führungspersönlichkeiten – Status Quo, Qualitätskriterien und Ausgestaltung. In: Au, C. v. (Hg.): Auswahl und Onboarding von Führungspersönlichkeiten. Wiesbaden, S. 27-47.
- Kanning, U. P. (2021):* Crashkurs Personalpsychologie. Freiburg/München/ Stuttgart.
- Kleimann, B. (2015):* Tabus in der Governance von Universitäten. In: die hochschule, 24 (2), S. 33-42.
- Kleimann, B. (2016):* Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Wiesbaden.
- Klenk, T. (2008a):* Selbstverwaltung im öffentlichen Sektor. In: Verwaltung & Management, 14 (1), S. 3-10.
- Klenk, T. (2008b):* Modernisierung der funktionalen Selbstverwaltung. Frankfurt/New York.
- Krüger, T./Rudinger, G. (2021):* „...für ‚einfache‘ Professoren direkt ansprechbar“. In: Forschung & Lehre, 28 (6), S. 460-463.
- Kühl, S. (2007):* Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten? In: Verwaltung & Management, 13 (4), S. 212-216.
- Laloux, F. (2015):* Reinventing Organizations. München.
- Liebermann, S./Loer, T. (2007):* Krise der Kritik. Die Misere der Universität, eine Krise der Kollegialität. In: Franzmann, A./Wolbring, B. (Hg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung. Berlin, S. 195-213.
- Laske, S./Meister-Scheytt, C. (2003):* Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten.... In: Lühje, J./Nickel, S. (Hg.): Universitätsentwicklung. Frankfurt u.a., S. 183-187.
- Nullmeier, F. (2001):* Professionalisierung. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied u.a., S. 363-369.
- Pellert, A. im Gespräch mit Frank Meyer (2010):* „Eine Universität wird nie eine klassische Hierarchie sein“. In: Deutschlandfunk Kultur, 04.03.2010, 14:07 Uhr, https://www.deutschlandfunkkultur.de/eine-universitaet-wird-nie-eine-klassische-hierarchie-sein.954.de.html?dram:article_id=145098 (07.10.2021).
- Philipps, A./Johannsen, J. (2019):* Professorinnen und Professoren in der akademischen Selbstverwaltung. Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen. In: Zeitschrift für Soziologie, 48 (5-6), S. 435-452.
- Robertson, B. J. (2016):* Holacracy. München.
- Sack, N. (2019a):* Unis brauchen starke Spitzen. In: www.zeit.de (29.10.2019).
- Sack, N. (2019b):* Ein Governance-System mit Schwachstellen. In: Wissenschaftsmanagement, 25 (2), S. 8-13.
- Sandberger, G. (2019):* Hochschulgovernance statt Unternehmerischer Hochschule? Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats. In: Ordnung der Wissenschaft, 6 (3), S. 137-150.
- Schmid, C. J./Wilkesmann, U. (2015):* Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37 (2), S. 56-87.
- Scholz, C./Stein, V. (2014):* Die Ohnmacht der Dekane. In: duz Magazin (5), S. 28-29.
- Scholz, C./Stein, V. (2020):* Die Bologna-Krake: Unangenehme Wahrheiten zum Zustand unserer Universitäten. Augsburg/München.
- Schumacher, T./Wimmer, R. (2019):* Der Trend zur hierarchiearmen Organisation. In: Organisationsentwicklung, 38 (2), S. 12-18.
- Stock, M. (2006):* Zwischen Organisation und Profession. In: die hochschule, 15 (2), 67-79.
- UPV-Österreichischer Universitätsprofessor/innenverband (2018):* Wenig Zeit für die Forschung. In: www.upv.ac.at (28.04.2018).
- Weinert, S./Stulle, K. P. (Hg.) (2015):* Executive Assessment. Berlin/Heidelberg.
- Wilkesmann, U. (2013):* Professorenvielfalt und Universitätszusammenhalt. Der Versuch, Individualisten auf ein gemeinsames Ziel zu verpflichten. In: Pries, L. (Hg.): Zusammenhalt durch Vielfalt? Wiesbaden, S. 199-216.
- Winde, M./Mönikes, R./Zinke, G. (2016):* Hochschulstrategie und Governance, hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2018):* Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Drs. 7328-18. Hannover.
- Wörner, J.-D. (2007):* „Ein wilder Hazard“. In: Forschung & Lehre, 14 (7), S. 10-11.
- Zechlin, L. (2012):* Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 41-59.
- Zechlin, L. (2017):* Wissenschaftsfreiheit und Organisation. Die „Hochschul-lehrermehrheit“ im Grundrechtsverständnis der autonomen Universität. In: Ordnung der Wissenschaft, 4 (3), S. 161-174.

■ Ewald Scherm, Prof. Dr., Professor für BWL, insb. Organisation und Planung, FernUniversität in Hagen, E-Mail: ewald.scherm@fernuni-hagen.de

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Pascale Stephanie Petri

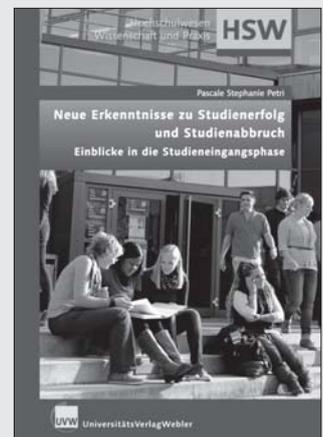
Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch

Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.



ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

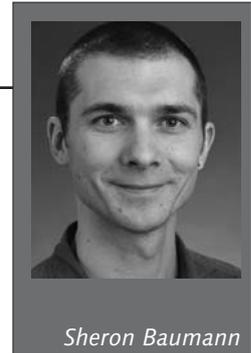
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Christine Böckelmann & Sheron Baumann

Dozierende mit Führungsfunktionen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz



Christine Böckelmann



Sheron Baumann

The following article presents findings on the situation of lecturers at Swiss universities of applied sciences and universities of teacher education taking on management functions and organizational activities as part of their academic portfolios. The analysis relied on recent nation-wide survey data as well as interpretations from a sample of deans. While there is a considerable variation among the different subject areas and higher education institutions, the findings show that the line and lateral management roles and organizational activities are often in the hands of highly motivated lecturers with high employment levels and higher than average formal qualifications. Women, however, are underrepresented in line management, and roles with special responsibilities are frequently performed by lecturers with long employment histories.

1. Einleitung

Die spezifische Führungssituation in Hochschulen wurde in den letzten Jahren eingehend beschrieben und die Liste, welchen Anforderungen Führungspersonen hier gerecht werden sollten, ist lang (vgl. z.B. Erne 2012; Pellert 1999; Perus et al. 2015; Scherm/Jackenkroll 2016; Truniger 2017). Insbesondere für die Schweiz noch kaum bekannt ist hingegen, „wer“ die Führungspersonen sind, und unter welchen Bedingungen sie ihre Funktion ausüben¹. Einige Hinweise dazu gibt eine im Jahr 2018 durchgeführte Dozierendenbefragung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Böckelmann et al. 2019). Die Frage nach der Arbeitssituation der Führungspersonen war zwar kein Schwerpunkt der Untersuchung. Die Daten enthalten aber dennoch einige interessante Befunde zu Tätigkeiten im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, die im vorliegenden Beitrag beschrieben werden. So können Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie verbreitet Führungsfunktionen bei Dozierenden sind, und in welchem Umfang hierfür Arbeitszeit eingesetzt wird. Weiter sind Antworten auf die Frage möglich, ob sich Dozierende mit Führungsfunktionen in Bezug auf persönliche Merkmale von den übrigen Dozierenden unterscheiden, und wie es um ihre Motivation und Zufriedenheit steht. Hinweise darauf, wie Dozierende mit Führungsfunktionen ihre Arbeitssituation im Einzelnen erleben, und wie sie mit der spezifischen Führungskultur an Hochschulen umgehen (z.B. Einsetzbarkeit von Führungsinstrumenten, Spannungsverhältnis zwischen Freiraum und Struktur) liefern die Daten nicht.

In den meisten Hochschulen sind die Hierarchien eher flach. In der Regel sind lediglich drei oder vier Stufen vorhanden: Die erste Hierarchiestufe umfasst Rektorin/

Rektor, evtl. Prorektorinnen/Prorektoren sowie Direktorinnen/Direktoren oder Dekane. Auf der zweiten Hierarchiestufe sind oft Funktionen wie Institutsleitende, Abteilungsleitende, Vizedirektorinnen/-direktoren angesiedelt. Zu einer dritten und evtl. vierten Hierarchiestufe gehören zumeist Funktionen wie Bereichsleitende, Leitende von Kompetenzzentren oder Forschungsgruppenleitende. Damit ist die Zahl der Führungsfunktionen, die mit einer integralen fachlichen, finanziellen und personellen Verantwortung für eine Organisationseinheit verbunden sind (= sog. *Linien-Führungsfunktionen*) insgesamt gering. Aufgrund weit verbreiteter organisationaler Matrixelemente existieren jedoch relativ viele sog. *laterale* Führungsfunktionen. Damit sind Funktionen ohne direkte Weisungsbefugnis gemeint, bei denen es darum geht, Arbeitsprozesse einer Gruppe von Dozierenden, die einem nicht unterstellt sind, zu moderieren und zu einem gemeinsamen Ergebnis zu führen. An einzelnen Hochschulen sind damit fachliche Führungskompetenzen verbunden (zu Konzept und Begriffen vgl. z.B. Kühl et al. 2004; Kühl 2016; Stöwe/Keromosemito 2013). Laterale Führungsfunktionen werden zum Beispiel geschaffen, um verschiedene fachliche Elemente von Studiengängen oder Weiterbildungsangeboten zu koordinieren, Praktika für Studierende zu managen oder andere Angebote zu leiten, in denen Mitarbeitende aus verschiedenen Organisationseinheiten beteiligt sind. Weiter entstehen solche Funktionen im Bereich von Forschung und Dienstleistungen, wenn z.B. projektbezogen in unterschiedlichen Teams zusammengearbeitet wird, und jemand die Projektleitung übernimmt. Auch alle Arten von Hochschulentwicklungsprojekten werden

¹ Einige Daten dazu, „wer“ die Führungspersonen an deutschen Hochschulen sind, enthält Sack (2019, S. 43ff.).

häufig über „laterale Organisationsbeziehungen“ gesteuert. – Will man sich mit der Situation von Führungspersonen an Hochschulen befassen, so lohnt es sich, zwischen Linien-Führungsfunktionen und lateralen Führungsfunktionen zu unterscheiden. Dies, weil sich die Anforderungen und Bedingungen, die mit den beiden Funktionen verbunden sind, zum Teil deutlich unterscheiden dürften.

Weiter ist es für das Verständnis von Führungsfunktionen an Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen relevant, dass sich die Führungsorganisation und -kultur hier – im Gegensatz zu universitären Führungsorganisationen und -kulturen – sehr deutlich an den Prinzipien des New Public Management orientiert. Insbesondere ist die akademische Selbstverwaltung relativ schwach ausgeprägt; gesteuert wird vergleichsweise stark über Zielvorgaben der zumeist staatlichen Trägerschaft sowie über interne Hierarchie (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 122ff.). Linien-Führungsfunktionen werden zudem in der Regel unbefristet besetzt. Bei lateralen Führungsfunktionen gibt es sowohl unbefristete als auch befristete Positionen. Die meisten Führungsfunktionen werden von Dozierenden² neben ihren Tätigkeiten in den verschiedenen Leistungsbereichen übernommen. Es gibt aber Dozierende, bei denen die Führungsfunktion eine relativ starke Bedeutung für ihre Position innerhalb der Institution, für ihre Arbeitssituation und ihre Laufbahn hat.

2. Studie und methodisches Vorgehen

An der im Jahr 2018 durchgeführten Dozierendenbefragung beteiligten sich mit Ausnahme einzelner kleiner Institutionen alle Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Der Link zu einem Online-Fragebogen wurde an 10.025 Personen versendet, die zum Befragungszeitpunkt eine befristete oder unbefristete Anstellung hatten und gemäß der Kategorisierung des schweizerischen Bundesamts für Statistik zur Personalkategorie der Dozierenden gehörten. 25% der Angeschriebenen bearbeiteten den Fragebogen bis zum Ende, so dass deren Antworten in die Auswertung einbezogen werden konnten. Durch diese für Online-Befragungen vergleichsweise hohe Rücklaufquote liegen die Angaben von 2.454 Dozierenden vor. Die Stichprobe kann in Bezug auf die Hochschulen und die Geschlechterverteilung als repräsentativ gelten. In Bezug auf die Repräsentanz der Fachbereiche gibt es Einschränkungen. So sind die Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen sowie die Dozierenden aus dem Fachbereich Technik & IT leicht übervertreten und diejenigen aus dem Fachbereich Musik, Theater & Film leicht untervertreten³. Auswertungen je Fachbereich sind damit aussagekräftiger als Aussagen in Bezug auf das Gesamt-Sample⁴.

Erhoben wurden Angaben zu formalen Qualifikationen, zur Berufserfahrung in relevanten Praxisfeldern sowie zu Arbeitsmotivation und Zufriedenheit. Weiter wurde nach der Zusammensetzung des aktuellen Arbeitsportfolios gefragt, da dieses bei Dozierenden an Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ganz unterschiedlich gestaltet sein kann. Differenziert wurde

hier nicht nur zwischen den Anteilen, die für die Tätigkeit in den vier Leistungsbereichen eingesetzt werden (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung, Dienstleistungen), der Hochschuladministration und der Zeit für individuelle Weiterbildung. Erhoben wurde auch, ob und in welchem Umfang Dozierende eine Führungsfunktion wahrnehmen. Dabei wurden die Befragten gebeten, zwischen Funktionen mit einer direkten personellen Führungsverantwortung (als vereinfachte Umschreibung einer Linien-Führungsfunktion) und solchen ohne direkte personelle Führungsverantwortung (als vereinfachte Umschreibung einer lateralen Führungsfunktion) zu unterscheiden. Da laterale Führung an den Hochschulen häufig auch als „Organisationstätigkeit“ verstanden und bezeichnet wird, wurde dieses Stichwort bei der Beschreibung dieser Kategorie ergänzt. Weiter wurden Beispiele für die beiden Kategorien aufgeführt. Nicht auszuschließen ist, dass einzelne Befragte mit dieser Differenzierung Schwierigkeiten hatten und eine Zuordnung vornahmen, die nicht der Intention der Befragung entspricht. Da die Ergebnisse insgesamt plausibel sind, kann davon ausgegangen werden, dass dies jedoch nicht in größerem Umfang geschehen ist.

Die Analyse bewegt sich insgesamt auf einer allgemeinen Ebene, auf der Linien-Führungsfunktionen und laterale Führungsfunktionen miteinander verglichen werden. Aussagen zur konkreten Ausgestaltung der Funktionen und den damit verbundenen Aufgaben sind nicht möglich, da sich diese in den einzelnen Hochschulen und zusätzlich auch in den verschiedenen Fachbereichen zum Teil deutlich unterscheidet. Die Daten wurden primär deskriptiv ausgewertet. Zur Einordnung der Ergebnisse wurden ergänzend Interviews mit Linien-Führungspersonen der ersten Hierarchiestufe aus verschiedenen Fachbereichen geführt⁵. Ihre Einschätzungen sind zusammenfassend in die Interpretation der Befunde eingeflossen. Da es sich um die erste umfassende Studie in der Schweiz zu Qualifikationen, Arbeitsportfolios und Laufbahnen von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen handelt, können keine Aussagen zu Entwicklungen in den letzten Jahren gemacht werden.

² In der Schweiz wird zwischen Dozierenden und Professoren unterschieden, wobei die Dozierenden im deutschen Hochschulsystem den Professorinnen/Professoren zuzurechnen wären. Der Einfachheit halber wird nachfolgend allgemein von „Dozierenden“ gesprochen.

³ Für die Künste gibt es in der Schweiz keinen eigenen (universitären) Hochschultyp. Sie sind als Fachbereiche innerhalb der Fachhochschulen angesiedelt.

⁴ Ausgeschlossen aus den fachbereichsspezifischen Auswertungen wurden die beiden Fachbereiche Land- & Forstwirtschaft sowie Angewandte Linguistik, da hier die Teilnehmendenzahlen (N) zu gering waren.

⁵ Für ihre Einschätzungen und Anregungen danken wir Prof. Dr. Horst Biedermann, Rektor Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prof. Dorothee Guggisberg, Direktorin Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Prof. Dr. Thomas Meier, Rektor Zürcher Hochschule der Künste, Prof. Dr. Margit Mönnecke, Leiterin Departement Architektur, Bau, Landschaft Raum OST, Prof. Dr. Falko Schlottig, Direktor Hochschule für Life Sciences FHNW, Prof. Dr. Florian Évéquoz Verantwortlicher des Bereichs Wirtschaft und Dienstleistungen HES-SO, Prof. Dr. Luciana Vaccaro, Rektorin HES-SO, Prof. Dr. Lukas Rohr, Direktor Departement Technik und Informatik BFH, Prof. Dr. Bruno Studer, Leiter Departement Angewandte Zukunftstechnologien FHGR, Prof. Dr. Christoph Steinebach, Direktor Departement Angewandte Psychologie ZHAW.

3. Umfang und quantitative Verbreitung von Führungsfunktionen

3.1 Gesamtblick auf Tätigkeiten im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement

Insgesamt hat fast ein Viertel der Befragten angegeben, dass sie eine Linien-Führungsfunktion innehaben (vgl. Tab. 1). Knapp 10% setzen dafür nicht mehr als 20% eines Vollpensums ein. Bei gut 5% der Befragten beträgt das Pensum 50 und mehr Stellenprozente. Rund ein Drittel der Dozierenden nimmt laterale Führungsfunktionen wahr. Hier beträgt das dafür eingesetzte Pensum bei knapp einem Viertel der Befragten nicht mehr als 20%. Lediglich rund 2% setzen für eine solche Tätigkeit 50 und mehr Stellenprozente ein.

Tab. 1: Quantitative Verbreitung und Umfang von Führungsfunktionen

	Linien-Führungsfunktion	Laterale Führungsfunktionen
Total Sample	23,1%	33,2%
Pensum ≤ 20%	9,7%	23,3%
Pensum ≥ 50%	5,4%	1,9%

Einige Dozierende gaben an, sowohl eine Linien-Führungsfunktion innezuhaben als auch laterale Führungsfunktionen auszuüben. Der Anteil derjenigen, die *eine der beiden Funktionen bzw. Tätigkeiten oder auch beide* wahrnehmen, beträgt insgesamt rund 50%. Die tiefsten Anteile gibt es in den Künsten, d.h. in den Fachbereichen Musik und Design & Kunst, den höchsten im Fachbereich Chemie & Life Sciences. An den Pädagogischen Hochschulen ist der Anteil leicht unterdurchschnittlich (vgl. Tab. 2). Einschränkend zu diesen hohen Werten muss in Betracht gezogen werden, dass möglicherweise besonders viele Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen und/oder lateralen Führungsfunktionen an der Befragung teilgenommen haben, weil sie in Bezug auf Personalstrukturfragen vielleicht besonders interessiert sind. Die Repräsentativität der Stichprobe lässt sich in Bezug auf diesen Faktor nicht überprüfen und eine Stichprobenverzerrung ist nicht auszuschließen. Ein Vergleich mit Daten des Bundesamts für Statistik zu den Anteilen der Dozierenden mit Führungsverantwortung hilft nicht weiter, da gemäß den dort verwendeten Personalkategorien des SHIS (Schweizerisches Hochschulinformationssystem) nur Führungspersonen gezählt werden, die eine Verantwortung für eine organisatorische Einheit haben (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS] 2021a und b⁶). Die verwendeten Kategorien sind damit nicht ganz deckungsgleich.

Tab. 2: Anteil Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen und/oder lateralen Führungsfunktionen (aufsteigende Reihenfolge)

	Anteil Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen und/oder lateralen Führungsfunktionen
Musik, Theater & Film	36,2%
Design & Kunst	42,2%
Architektur & Bau	45,0%
Pädagogische Hochschulen	48,6%
Technik & IT	49,3%
Wirtschaft	53,2%
Angewandte Psychologie	56,7%
Gesundheit	58,8%
Soziale Arbeit	58,9%
Chemie & Life Sciences	72,7%

Tätigkeiten im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement gehören damit zum Aufgabenportfolio von sehr vielen Dozierenden. Wie erwähnt, lässt sich keine Aussage dazu machen, ob sich der Anteil über die letzten Jahre verändert hat. Gemäß den durchgeführten Interviews mit Führungspersonen (vgl. Fußnote 5) werden an einigen Hochschulen Kompetenzen im Bereich Führung und Management bei Rekrutierungen jedoch zunehmend beachtet. In aller Regel ist eine Befähigung in diesem Feld aber ein „Nice-to-have-Faktor“; maßgeblich sind primär die fachlichen Kompetenzen. Hochschulinterne Personalentwicklungsangebote, mit denen Führungs- und Managementkompetenzen gefördert werden, dürften – in unterschiedlichem Ausmaß – in den meisten Hochschulen vorhanden sein, so dass Entwicklungen „on the job“ gefördert werden können. Dies ist besonders wichtig, weil Führungs- und Managementansätze nicht einfach aus eher hierarchisch geprägten Unternehmen oder öffentlichen Institutionen transferiert werden können. Das „Hineinwachsen“ in die spezifische Hochschulkultur ist daher wichtig.

Kritisch zu reflektieren ist, ob die zum Teil kleinen Pensum, die für die Führungsfunktionen zur Verfügung stehen, den tatsächlichen Aufwand realistisch abbilden, oder nicht eher dem Umstand geschuldet sind, möglichst wenig in diesen Bereich investieren zu wollen. Eine offene Frage ist zudem, inwieweit der hohe Anteil von Dozierenden, die Führungsaufgaben wahrnehmen, strukturell sinnvoll ist. Diese Frage stellt sich in Bezug auf den Anspruch an die Dozierenden, gleichzeitig im eigenen Fachgebiet und im Bereich Führung und Management hohe Kompetenzen zu haben, sowie allgemein in Bezug auf die Professionalisierung des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements. Ob in einzelnen Feldern eine Stärkung von „Third Space-Funktionen“ sinnvoll wäre, die durch ihre Spezialisierung für bestimmte Managementaufgaben⁷ die in Lehre und Forschung Tätigen von diesen Aufgaben entlasten und gleichzeitig für eine Professionalisierung sorgen, dürfte je nach vorhandener Organisationsstruktur unterschiedlich einzuschätzen sein. Dabei ist zu beachten, dass Personen mit Führungsaufgaben aufgrund der Expertinnen-/Expertenkultur an Hochschulen eine hohe Glaubwürdigkeit in disziplinärer Hinsicht benötigen. Der Delegation von solchen Aufgaben an Spezialistinnen und Spezialisten in Third Space-Funktionen sind daher Grenzen gesetzt.

3.2 Linien-Führungsfunktionen

Schaut man sich spezifisch die Verbreitung von Linien-Führungsfunktionen an, so zeigen sich enorme Fachbereichsunterschiede (vgl. Tabelle 3). Die Spannweite reicht hier von 15,5% der Dozierenden im Fachbereich Architektur & Bau bis zu 54,5% der Dozierenden im Fachbereich Chemie & Life Sciences, die eine solche Funktion wahrnehmen⁸. Möglicherweise erklärt sich

⁶ Bei den Fachhochschulen waren es im Jahr 2019 24,6%, bei den Pädagogischen Hochschulen 17,6%.

⁷ Z.B. Studiengangmanagement, Forschungsmanagement, Qualitätsmanagement

⁸ Als Vergleich eingetragen wurden in Tabelle 3 auch die Anteile von Dozierenden mit Führungsverantwortung an der gesamten Dozierendenschaft gemäß BFS Statistik

dies – zumindest teilweise – durch die Personalstrukturen: Sind vergleichsweise viele Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende beschäftigt, d.h. gibt es einen vergleichsweise großen Mittelbau, so haben möglicherweise mehr Dozierende eine personelle Führungsfunktion, als wenn der Mittelbau eher klein ist. Diese These bestätigt sich für fast alle Fachbereiche, wenn die Anteile der Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen mit dem Mittelbauanteil verglichen werden (vgl. ebenfalls Tabelle 3). Eine Ausnahme bilden die Fachbereiche Architektur & Bau sowie Technik und IT. In beiden Fällen ist der Anteil an Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion deutlich kleiner, als dies aufgrund der Mittelbau-Anteile zu erwarten wäre. Eine Erklärung hierfür dürfte am ehesten in den Organisationsstrukturen der jeweiligen (Teil-)Hochschulen zu finden sein.

Das durchschnittliche Pensum, das für Linien-Führungsfunktionen eingesetzt wird, beträgt 28,8% an den Fachhochschulen und 32,4% an den Pädagogischen Hochschulen. An den Fachhochschulen hat das Pensum bei der Hälfte der Linien-Führungspersonen einen Umfang von unter 20 Stellenprozent, an den Pädagogischen Hochschulen liegt der Median bei 30 Stellenprozenten. Betrachtet man die Fachbereiche im Einzelnen, so zeigt sich auch hier eine große Spannweite. Sie reicht von 20% bei Chemie & Life Sciences bis zu 37% in der Sozialen Arbeit (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Durchschnittliches Pensum für Linien-Führungsfunktionen (aufsteigende Reihenfolge)

	Durchschnittliches Pensum
Chemie & Life Sciences	20,0%
Technik & IT	26,2%
Architektur & Bau	28,8%
Gesundheit	29,5%
Wirtschaft	29,6%
Angewandte Psychologie	31,4%
Pädagogische Hochschulen	32,4%
Musik, Theater & Film	35,6%
Design und Kunst	36,9%
Soziale Arbeit	37,0%

Der Anteil an Dozierenden, die eine Linien-Führungsfunktion innehaben, gibt Aufschluss darüber, ob Organisationsstrukturen eher „kleinteilig“ oder eher mit größeren Organisationseinheiten gestaltet werden. Bei der Ausstattung der einzelnen Führungsfunktionen mit mehr oder weniger Ressourcen dürfte nicht nur die Größe der jeweils zu führenden Organisationseinheit und das mit der Führungsfunktion verbundene Aufgabenspektrum eine Rolle spielen, sondern auch kulturelle Aspekte. Dazu gehört zum Beispiel, welche Bedeutung Führungs- und Kontrollfunktionen in einer Organisation haben, und auch die Bewertung der damit verbundenen Aufgaben. Betrachtet man je Fachbereich die jeweiligen Anteile von Dozierenden, die eine Linien-Führungsfunktion

Tab. 3: Anteil Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen (aufsteigende Reihenfolge) im Vergleich zum Anteil Dozierende mit Führungsverantwortung und Anteil Mittelbau, Maximal- und Minimalwerte dunkel- bzw. hellgrau markiert

	Anteil Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen (eigene Befragung)	Anteil Dozierende mit Führungsverantwortung am gesamten Lehrkörper gem. BFS	VZA-Anteile Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende gem. BFS
Architektur & Bau	15,5%	24,2%	34,8%
Musik, Theater & Film	17,2%	13,1%	16,6% ¹
Pädagogische Hochschulen	17,9%	21,3%	15,4%
Gesundheit	18,8%	15,9%	17,7%
Wirtschaft	23,7%	23,4%	22,8%
Soziale Arbeit	23,8%	18,3%	23,8%
Design & Kunst	27,5%	25,4%	28,6% ²
Technik & IT	28,9%	32,6%	46,0%
Angewandte Psychologie	36,7%	39,1%	35,2%
Chemie & Life Sciences	54,5%	49,6%	53,7%

¹ In diesem Wert enthalten ist auch der Bereich „Kunst“ (unterschiedliche Struktur der BFS-Personaldaten)

² Dieser Wert bezieht sich allein auf den Bereich „Design“ (unterschiedliche Struktur der BFS-Personaldaten) (Zahlenquellen: eigene Befragung und BFS 2021a/b)

haben, und wie viele Pensen durchschnittlich dafür eingesetzt werden, in ihrer Kombination, so zeigt sich Folgendes (vgl. Abbildung 1):

- Im Fachbereich Chemie & Life Sciences ist der Anteil an Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion zwar am höchsten (horizontale Achse). Gleichzeitig sind die durchschnittlichen Führungspensen aber am geringsten (vertikale Achse). Die Führungsaufgaben werden also auf relativ viele Dozierende mit kleinen Pensen aufgeteilt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass hier Dozierendenstellen häufig an die Leitung einer (kleinen) Forschungsgruppe o.ä. gebunden werden. Dabei werden dann für die personelle Führung z.T. nicht noch extra Pensen ausgewiesen.
- Im Fachbereich Angewandte Psychologie sind sowohl der Anteil der Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion als auch deren durchschnittliche Pensen relativ hoch. Es werden insgesamt also relativ viele Ressourcen für Linien-Führung eingesetzt. Ähnliches zeigt sich auch im Fachbereich Design & Kunst. Eine mögliche Erklärung könnte in der eher geringen Größe dieser Departemente zu finden sein, in denen viele Funktionen genauso wie in größeren Departementen abgedeckt werden müssen (vgl. dazu auch die allgemeine Bemerkung bei den lateralen Führungsfunktionen in Kap. 3.3).
- Im Fachbereich Musik, Theater & Film werden relativ hohe Pensen für Linien-Führungsfunktionen auf vergleichsweise wenige Dozierende verteilt. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass bei einer hohen Zahl an Teilzeitmitarbeitenden die Führungsaufgaben von vergleichsweise wenigen Schultern getragen werden. Weiter stehen hinter diesem Befund aber auch unterschiedliche Situationen in der Musik auf der einen und im Theater & Film auf der anderen Seite, die mit unterschiedlichen Studiengang- bzw. Organisationsstrukturen zusammenhängen.
- Im Fachbereich Architektur & Bau hat ein vergleichsweise geringer Anteil von Dozierenden eine Linien-Führungsfunktion, und zwar mit einem leicht unterdurchschnittlichen Pensum. Hier dürften tendenziell am wenigsten Ressourcen in die Linien-Führung investiert werden. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass ein relativ hoher Druck besteht, parallel zur Hochschu-

le auch noch in der Praxis tätig zu sein. Dadurch entsteht die Tendenz, Führungsaufgaben in der Hochschule möglichst gering zu halten.

Hinter dem Befund, dass es bei den Pädagogischen Hochschulen insgesamt einen vergleichsweise geringen Anteil an Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen mit einem vergleichsweise eher großen Pensum gibt, dürften über die 18 verschiedenen Institutionen hinweg sehr unterschiedliche Situationen stehen. Eine Interpretation ist hier eher schwierig.

3.3 Laterale Führungsfunktionen

Deutliche Fachbereichsunterschiede gibt es auch in Bezug auf den Anteil der Dozierenden, die laterale Führungsfunktionen übernehmen. In den Künsten hat ein vergleichsweise kleiner Anteil solche Aufgaben (22,4% bzw. 23,5%; vgl. Tabelle 5). Beinahe doppelt so hoch sind die Anteile in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Gesundheit (42,5% bzw. 46,7%).

Tab. 5: Anteil Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen (aufsteigende Reihenfolge)

	Anteil Dozierende
Musik, Theater & Film	22,4%
Design & Kunst	23,5%
Technik & IT	28,0%
Wirtschaft	32,9%
Architektur & Bau	33,3%
Pädagogische Hochschulen	35,6%
Chemie & Life Sciences	36,4%
Angewandte Psychologie	36,7%
Soziale Arbeit	42,4%
Gesundheit	46,7%

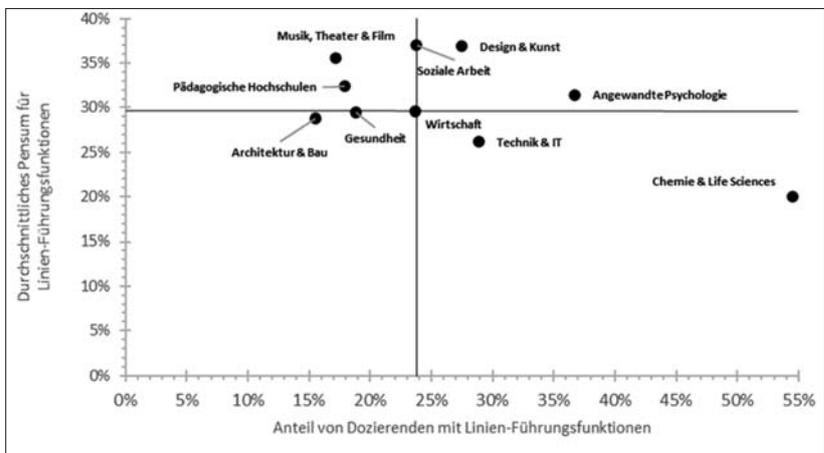
Auffallend umfangreich ist das durchschnittliche Pensum, das in der Angewandten Psychologie für laterale Führungsfunktionen eingesetzt wird. Vergleichsweise hoch ist es auch in den Fachbereichen Gesundheit sowie Design & Kunst. Am geringsten ist das durchschnittliche Pensum im Fachbereich Wirtschaft (vgl. Tabelle 6).

Tab. 6: Durchschnittliches Pensum für laterale Führungsfunktionen (aufsteigende Reihenfolge)

	Durchschnittliches Pensum
Wirtschaft	2,4%
Technik & IT	2,8%
Architektur & Bau	2,9%
Musik, Theater & Film	3,0%
Pädagogische Hochschulen	3,1%
Chemie & Life Sciences	3,4%
Soziale Arbeit	4,4%
Design & Kunst	6,1%
Gesundheit	8,5%
Angewandte Psychologie	12,6%

Schaut man sich auch hier die beiden Faktoren „Anteil Dozierende mit solchen Aufgaben“ und „durchschnittli-

Abb. 1: Durchschnittliches Pensum für Linien-Führungsfunktionen und Anteil von Dozierenden mit einer solcher Funktion



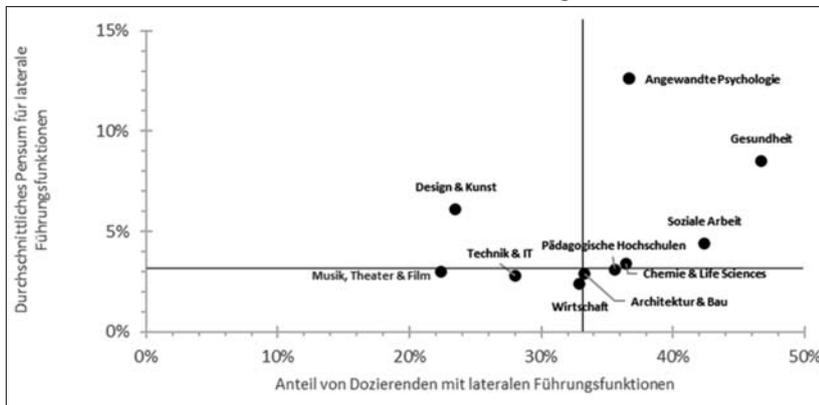
(horizontale Linie: Median der durchschnittlichen Pensen für Linien-Führungsfunktionen, vertikale Linie: Median Anteil Dozierende mit Linien-Führungsfunktion)

ches Pensum, das dafür eingesetzt wird“ in der Kombination an, so fällt Folgendes auf (vgl. Abbildung 2):

- In den beiden Fachbereichen Angewandte Psychologie und Gesundheit dürften insgesamt am meisten Ressourcen in laterale Führungsfunktionen fließen. Hier haben vergleichsweise viele Dozierende ein vergleichsweise hohes Pensum für diese Aufgaben.
- Der Fachbereich Musik, Theater & Film kommt hingegen mit am wenigsten Ressourcen aus. Der eher kleine Anteil Dozierender, der solche Aufgaben ausübt, hat ein vergleichsweise tiefes Pensum hierfür.
- Eher gering ist der Aufwand für laterale Führungsfunktionen zudem in den Fachbereichen Technik & IT sowie Design & Kunst.

Die Unterschiede dürften sich durch verschiedene Faktoren ergeben: Relevant sind vermutlich unterschiedliche Studiengangstrukturen und -elemente (Größe und damit Anzahl von Modulen, die es zu koordinieren gilt; Ausmaß an Wahloptionen für die Studierenden; generell Ausbildungselemente, die vergleichsweise viel/wenig Organisationsaufwand benötigen; Anspruchsgruppen in außenstehenden Organisationen, mit denen die Zusammenarbeit z.B. im Bereich von Praktika organisiert und über Schnittstellenfunktionen bearbeitet werden muss). Weiter ist vermutlich die Größe einer (Teil-)Hochschule ein Einflussfaktor. Die in den letzten Jahren immer wichtiger gewordenen zentralen Anliegen und Querschnitt-Themen, die unabhängig von der Größe einer Organisation abgedeckt werden müssen, führen bei kleinen Departementen zu einem überproportionalen lateralen Führungsaufwand. Zudem könnte die Größe des Weiterbildungsbereichs eine Rolle spielen, dessen Angebote vergleichsweise kleinteilig und damit organisationsintensiv sind. Und schließlich dürfte auch der Grad der Interdisziplinarität in der Forschung den Ressourcenbedarf für laterale Führungstätigkeiten beeinflussen, weil hier oft besonders viel Koordinationsarbeit geleistet werden muss.

Abb. 2: Durchschnittliches Pensum für laterale Führungsfunktionen und Anteil von Dozierenden mit solchen Aufgaben



(horizontale Linie: Median durchschnittliches Pensum für Linien-Führungsfunktionen, vertikale Linie: Median Anteil Dozierende mit Linien-Führungsfunktion)

4. Beschäftigungsgrad und Länge der Tätigkeit an der aktuellen Hochschule

Der durchschnittliche Beschäftigungsgrad von Linien-Führungspersonen beträgt 91,1%. Wenig erstaunlich ist, dass er sich statistisch signifikant vom durchschnittlichen Beschäftigungsgrad derjenigen unterscheidet, die keine Linien-Führungsfunktion ausüben⁹. Hier beträgt er 70,8%. Dieses Bild ist für die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen sehr ähnlich (FHs: Linien-Führungspersonen 90,5%; alle anderen: 71%¹⁰; PHs: Linien-Führungspersonen 90,3%; alle anderen 68%). Wie in anderen Organisationen übernehmen also auch in Hochschulen primär Mitarbeitende mit einem höheren Beschäftigungsumfang Linien-Führungsfunktionen¹¹. Dies dürfte zwei Gründe haben, die sich im Einzelfall gegenseitig verstärken können: Mit der Übernahme von Linien-Führungsfunktionen wächst zum einen der Bedarf an Präsenz in der Organisation; der Anspruch auf Ansprechbarkeit durch unterschiedliche Anspruchsgruppen steigt. Zum anderen sollen in vielen Fachbereichen Linien-Führungspersonen auch selbst noch in den Leistungsbereichen tätig sein, was selbstredend zu einem insgesamt hohen Beschäftigungsgrad führt. Möglich ist jedoch, dass sich die Situation in den nächsten Jahren etwas verändert, da der Druck auf Teilzeitarbeitsmöglichkeiten in Führungsfunktionen tendenziell wächst, und das Bewusstsein zunimmt, dass auch bei Linien-Führungspersonen eine gute Ausbalancierung der verschiedenen Lebensbereiche erforderlich ist. Außerdem könnte es sein, dass Co-Leitungsmodelle zunehmen und damit Linien-Führungsfunktionen vermehrt auch mit Teilzeitanstellungen vereinbar werden. Allerdings dürfte die zusätzliche Komplexität solcher Führungssituationen die Ausbreitung dieser Modelle begrenzen. Bei Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen beträgt der durchschnittliche Beschäftigungsgrad 83,3%. Er ist damit tiefer als derjenige von Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen, unterscheidet sich aber ebenfalls statistisch signifikant von demjenigen der Dozierenden, die keine solchen Funktionen bzw. Aufgaben haben (71,6%)¹². Betrachtet man die beiden Hochschultypen je

separat, so sind diese Unterschiede ebenfalls zu beobachten (FHs: 83,4%¹³ vs. 72,4% / PHs: 81,1% vs. 67,1%). Laterale Führungsfunktionen werden damit tendenziell auch von Dozierenden mit einem etwas tieferen Beschäftigungsgrad übernommen als Linien-Führungsfunktionen. Insgesamt betrachtet liegen jedoch auch diese Aufgaben in der Hand von Mitarbeitenden, die mit einem hohen zeitlichen Umfang in ihrer Hochschule engagiert sind.

Unterschiede zeigen sich auch in Bezug auf den Aspekt, wie lange jemand bereits an der aktuellen Hochschule beschäftigt ist: Bei Dozierenden mit einer Linien-Führungsfunktion sind es durchschnittlich 13,06 Jahre und bei Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen durchschnittlich 12,23 Jahre. Bei letzteren scheint es eine

höhere Fluktuation in den Positionen zu geben. Wer keine Führungsaufgaben hat, arbeitet durchschnittlich „nur“ seit 10,78 Jahren an der aktuellen Hochschule, wobei es hier eine größere Differenz zwischen Dozierenden an Fachhochschulen und an Pädagogischen Hochschulen gibt (FHs: 11,26 Jahre; PHs 9,92 Jahre). Dozierende mit Führungsfunktionen sind damit tendenziell länger an ihrer Hochschule beschäftigt als andere Dozierende. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Zunächst dürfte eine Rolle spielen, dass jemand, der durch solche Funktionen oder Tätigkeiten mehr Gestaltungsspielraum bekommen hat, sich besonders stark mit seiner Hochschule verbunden fühlt und eine große Arbeitszufriedenheit erreicht. Dann könnte es sein, dass in einzelnen Fachbereichen die Übernahme einer Führungsfunktion als eine Art „Höhepunkt“ in der Laufbahn gesehen wird, von dem man nicht mehr zurückgeht. Weiter ist es möglich, dass vergleichsweise häufig Interne mit Führungsfunktionen betraut werden, d.h. Dozierende, die bereits einige Zeit in der Hochschule waren, weil der Eindruck besteht, man müsse zuerst intern Erfahrungen gesammelt haben. Aufgrund der vorhandenen Daten kann keine Aussage dazu gemacht werden, welcher Faktor hier welche Rolle spielt.

⁹ Welch-Test, $t(1696,195) = 22,331$, $p < ,001$, Cohens $d = ,800$

¹⁰ Die Differenzen in den Fachbereichen unterscheiden sich dabei etwas. Jeweils durchschnittlicher Beschäftigungsgrad Dozierende mit/ ohne Linien-Führungsfunktion: Angewandte Psychologie 95,5%/71,6%; Architektur & Bau 92,8%/57,4%; Chemie & Life Sciences 84,4%/49,2%; Design & Kunst 84,4%/49,2%; Gesundheit 84,7%/72,2%; Musik, Theater & Film 75,7%/50,8%; Soziale Arbeit 92,2%/81,0%; Technik & IT 95,4%/81,8%; Wirtschaft 95,0%/81,1%.

¹¹ Gemäß BFS (2019, S. 1) arbeiten in der Schweiz sowohl Männer als auch Frauen in Führungsposition deutlich seltener Teilzeit als Personen ohne Führungsfunktion: „Lediglich 22,8% der Erwerbstätigen mit Führungsfunktion (Arbeitnehmende in Unternehmensleitung oder mit Vorgesetztenfunktion) sind teilzeiterwerbstätig. Bei Arbeitnehmenden ohne Führungsfunktion belief sich dieser Anteil im Jahr 2017 auf 45,3%.“

¹² Welch-Test, $t(2220,485) = 11,627$, $p < ,001$, Cohens $d = ,441$

¹³ Die Differenzen in den Fachbereichen unterscheiden sich dabei etwas. Jeweils durchschnittlicher Beschäftigungsgrad Dozierende mit/ ohne laterale Führungsfunktionen: Angewandte Psychologie 91,8%/73,7%; Architektur & Bau 73,2%/57,1%; Chemie & Life Sciences 90,5%/82,8%; Design & Kunst 71,3%/55,0%; Gesundheit 76,5%/72,9%; Musik, Theater & Film 66,5%/51,8%; Soziale Arbeit 84,8%/82,9%; Technik & IT 91,6%/83,5%; Wirtschaft 92,0%/80,6%.

5. Alter und Geschlecht

In Bezug auf das *Durchschnittsalter* unterscheiden sich die Dozierenden mit einer Linien-Führungsfunktion nicht wesentlich von denjenigen ohne eine solche Funktion. Es existiert zwar ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen, die Effektstärke ist jedoch schwach¹⁴ (ohne Linien-Führungsfunktion: 49,1 Jahre; mit Linien-Führungsfunktion: 51,2 Jahre).

Anders sieht es in Bezug auf das *Geschlecht* aus. Hier zeigen sich Unterschiede. So ist der Anteil der Frauen unter den Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen deutlich geringer als ihr Anteil an der Dozierendenschaft insgesamt (vgl. Tabelle 7). Entsprechend sind Männer unter den Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen übervertreten. Dies gilt für beide Hochschultypen, ist aber nur im Fall der Fachhochschulen statistisch signifikant ($\alpha = 0.05$)¹⁵. Blickt man für einen Vergleich auf die statistischen Daten des Bundesamts für Statistik (BFS 2021a), dessen Kategorien wie erwähnt nicht ganz deckungsgleich sind, so ist bei den Fachhochschulen der Anteil der Frauen unter den Dozierenden mit Führungsverantwortung für eine Organisationseinheit mit 27,6% deutlich geringer als unter den übrigen Dozierenden (39,1%). An den Pädagogischen Hochschulen beträgt der Frauenanteil unter den Dozierenden mit Führungsverantwortung für eine Organisationseinheit laut BFS 47% und bei den übrigen Dozierenden 60,0%. Auch hier besteht also eine relativ große Diskrepanz (BFS 2021b)¹⁶.

Tab. 7: Anteile von Frauen und Männern mit/ohne Führungsfunktionen

	Pädagogische Hochschulen	Fachhochschulen
Frauen am Gesamtsample	57,4%	34,9%
Frauen, die keine Führungsfunktionen wahrnehmen, unter allen Dozierenden	60,8%	36,9%
Frauen unter Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion	50,3%	27,2%
Frauen unter Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen	55,0%	38,6%
Männer am Gesamtsample	42,6%	65,1%
Männer, die keine Führungsfunktionen wahrnehmen, unter allen Dozierenden	39,2%	63,1%
Männer unter Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen	49,7%	72,8%
Männer unter Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen	45,0%	61,4%

Bei den Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen gibt es in Bezug auf das *Durchschnittsalter* keine Unterschiede zu den übrigen Dozierenden. In Bezug auf die *Geschlechterverteilung* ist interessant, dass Frauen an den Fachhochschulen überproportional häufig laterale Führungsfunktionen übernehmen. An den Pädagogischen Hochschulen sind sie auch bei diesen Aufgaben unterrepräsentiert. In beiden Fällen ist die Über- bzw. Unterrepräsentation jedoch statistisch nicht signifikant ($\alpha = 0.05$)¹⁷.

Das Ergebnis in Bezug auf Frauen in Linien-Führungsfunktionen überrascht eigentlich nicht, liegt hier doch ein vergleichbarer Befund wie in anderen „Branchen“ vor. Spezifisch relevant könnte sein, dass sich der Erwerb der erforderlichen Tiefe und Breite an Kompetenzen

(„doppeltes Kompetenzprofil“ mit wissenschaftlichen Kompetenzen und Praxiskompetenzen; Führungs- und Managementenerfahrungen) besonders schwer mit Familienarbeit verbinden lässt, und Frauen diese nach wie vor zu einem größeren Anteil leisten. Weiter ist die Geschlechterverteilung in den verschiedenen Fachbereichen ein Stück weit davon abhängig, wie sie in den jeweils relevanten Praxisfeldern aussieht, aus denen rekrutiert wird (vorhandener Personalmarkt).

Der Thematik, dass Frauen es sich durchschnittlich weniger häufig zutrauen, eine Führungsfunktion zu übernehmen (vgl. z.B. die Analyse relevanter sozio-kultureller Faktoren in der Studie von Kaup 2015, S. 66ff.) wird an einzelnen Hochschulen mit einer aktiven Ansprache von Frauen bzw. mit dem Einsatz von Headhuntern begegnet, die auf diese Thematik spezialisiert sind. Weiter könnten auch die bereits erwähnten Co-Leitungsmodelle zu einer Erhöhung des Frauenanteils in Linien-Führungspositionen führen.

6. Qualifikationen

Unter den Dozierenden mit einer Linien-Führungsfunktion weisen 56,8% eine Dissertation oder Habilitation als höchsten formalen Abschluss aus (Diss.: 51,4%; Habil: 5,4%). Unter den Dozierenden ohne Linien-Führungsfunktion haben hingegen lediglich 36,8% eine Dissertation oder Habilitation (Diss.: 33,5%; Habil: 3,3%) (vgl. Tabelle 8). Diese Unterschiede zeigen sich auch je separat in den beiden Hochschultypen. So beträgt an den Fachhochschulen der Anteil der Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion, die eine Dissertation oder Habilitation ausweisen, 57,6%. Unter denjenigen ohne eine solche Funktion sind es 39,0%. An den Pädagogischen Hochschulen sind es 53,8% vs. 31,5%¹⁸. Damit sind Dozierende mit einer Linien-Führungsfunktion formal deutlich höher qualifiziert als die übrigen Dozierenden.

Betrachtet man die Situation spezifisch für die einzelnen Fachbereiche (vgl. Abbildung 3), so zeigen sich besonders große Unterschiede zwischen der formalen Qualifikation von Dozierenden mit und ohne Linien-Führungsfunktion bei Design & Kunst (Differenz bei den Anteilen mit Dissertation/Habilitation: 26,7 Prozentpunkte), in der Sozialen Arbeit (entsprechende Differenz: 25,9 Prozentpunkte) sowie im Fachbereich Musik, Theater & Film (entsprechende Differenz 24,9 Prozentpunkte). Aber auch in der Angewandten Psychologie ist der Unterschied beträchtlich (entsprechende Differenz: 21,5

¹⁴ Welch-Test, $t(1195,115) = 5,919$, $p < .001$, Cohens $d = ,256$

¹⁵ FHs: Chi-Quadrat(1) = 11,130, $p = ,001$, $n = 423$; PHs: Chi-Quadrat(1) = 3,208, $p = ,073$, $n = 143$

¹⁶ Die Frauenanteile sind seit Einführung der heute geltenden Definition des BFS für Dozierende mit Führungsverantwortung im Jahr 2013 ziemlich stabil und betragen damals 31,9% an Fachhochschulen bzw. 43,3% an Pädagogischen Hochschulen. Bei den übrigen Dozierenden betrug der Frauenanteil 39,5% bei den Fachhochschulen und 54,6% bei den Pädagogischen Hochschulen (BFS, 2015).

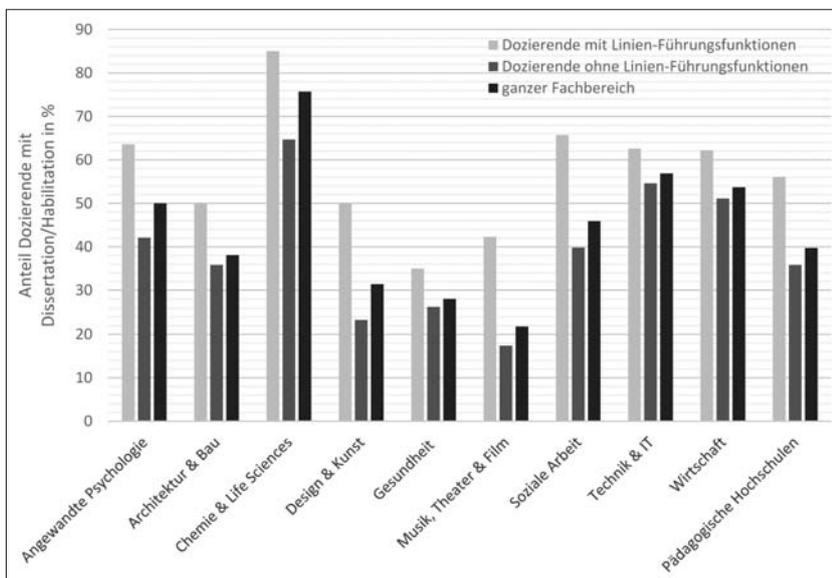
¹⁷ FHs: Chi-Quadrat(1) = 3,228, $p = ,072$, $n = 536$; PHs: Chi-Quadrat(1) = 1,187, $p = ,276$, $n = 386$

¹⁸ Die beiden Hochschultypen unterscheiden sich dabei knapp nicht signifikant auf dem Niveau $\alpha = 0.05$: Chi-Quadrat(1) = 3,635, $p = ,057$, $n = 1027$.

Tab. 8: Anteile der höchsten Qualifikationen, durchschnittliche Praxiserfahrung und Anteil Dozierender mit paralleler Praxistätigkeit

	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende ohne Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende, die keine Führungsfunktionen haben
Dissertation/Habilitation	56,8%	39,8%	43,3%	36,3%
Höhere Berufsbildung	1,0%	1,5%	1,6%	1,7%
Bachelor im Ausland	2,1%	1,8%	2,6%	1,5%
Master im Ausland	11,0%	7,8%	9,8%	7,2%
Dissertation im Ausland	13,8%	5,8%	8,0%	5,4%
Mittlere Praxiserfahrung	12,53 Jahre	13,71 Jahre	13,03 Jahre	14,8 Jahre
Parallele Praxistätigkeit	28,6%	48,2%	33,1%	49,0%

Abb. 3: Dozierende mit Dissertation/Habilitation nach Fachbereichen



Prozentpunkte). Die deutlich geringsten Qualifikationsunterschiede gibt es in den Fachbereichen Technik & IT sowie Gesundheit (entsprechende Differenz: 8 bzw. 8,7 Prozentpunkte)¹⁹.

Unter den Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen verfügen 43,3% über eine Dissertation oder Habilitation. Unter den Dozierenden ohne solche Aufgaben beträgt der Anteil 36,3%. Das formale Qualifikationsprofil unterscheidet sich hier also etwas weniger stark. Abschlüsse der Höheren Berufsbildung sind unter den Dozierenden generell wenig verbreitet. Der Anteil ist aber unter den Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion am kleinsten (1,0%) und unter denjenigen, die keinerlei Führungstätigkeiten wahrnehmen, am größten (1,7%) (vgl. ebenfalls Tabelle 8).

Eine hohe fachliche Qualifikation, die u.a. durch eine Dissertation zum Ausdruck gebracht wird, dürfte für die Legitimation von Führungspersonen grundsätzlich eine hohe Bedeutung haben. Hinter den Durchschnittswerten für die verschiedenen Fachbereiche stehen jedoch vermutlich zum Teil unterschiedliche Kulturen oder Vorgaben in den einzelnen Hochschulen, die die Promotion für Linien-Führungsfunktionen oder laterale Führungsfunktionen unterschiedlich gewichten. Weiter ist relevant, welche Bedeutung die Promotion im jeweiligen Fachbereich generell hat. Während sie zum Beispiel in Chemie & Life Sciences und in einigen Bereichen der Technik für alle Dozierenden beinahe „Standard“ ist,

dürfte die Bedeutung in den Künsten und in der Architektur deutlich weniger groß sein. Mit einer Perspektive auf ein mögliches zukünftiges Promotionsrecht für die Fachhochschulen könnte es sein, dass der Anteil von promovierten und habilitierten Dozierenden in den nächsten Jahren generell steigen wird, und sich damit dann auch weniger Unterschiede zwischen Dozierenden mit Führungstätigkeiten und anderen Dozierenden manifestieren.

Blickt man auf den Anteil der Dozierenden, die einen Hochschulabschluss im Ausland erworben haben, so zeigen sich bei den Bachelorabschlüssen nur geringfügige, statistisch nicht signifikante Unterschiede²⁰. Hingegen sind bei Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen statistisch signifikant höhere Anteile von ausländischen Masterabschlüssen und vor allem Dissertationen zu beobachten²¹ (vgl. Tabelle 8). Die Effektstärken deuten jedoch auf einen eher geringen Zusammenhang hin. Da anzunehmen ist, dass der Bachelorabschluss sehr viel häufiger im Heimatland absolviert wird als die weiteren Studienabschlüsse, dürfte es eher nicht so sein, dass es unter den Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen einen erhöhten Anteil an Ausländerinnen und Ausländern gibt (dann müsste auch

der Anteil der ausländischen Bachelorabschlüsse erhöht sein). Vielmehr kann angenommen werden, dass diese Dozierenden besonders häufig einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolviert haben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es sich häufig um besonders ambitionierte Mitarbeitende handelt, die möglicherweise ihre Laufbahn auch bewusst(er) gestalten. Bei den Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen zeigen sich

¹⁹ Hinsichtlich des Anteils promovierter bzw. habilitierter Dozierender unter den Linien-Führungspersonen unterscheiden sich die Fachbereiche Chemie und Life Sciences (Chi-Quadrat(1) = 11,054, $p = ,001$, $n = 416$), Gesundheit (Chi-Quadrat(1) = 12,123, $p < ,001$, $n = 416$) sowie Musik, Theater und Film (Chi-Quadrat(1) = 3,876, $p = ,049$, $n = 416$) von jeweils allen anderen gepoolten Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion statistisch signifikant. Die Effektstärken Phi sind aber alle tief (zwischen 0,001 und 0,171).

Hinsichtlich des Anteils promovierter bzw. habilitierter Dozierender unter den Dozierenden ohne Linien-Führungspersonen unterscheiden sich die Fachbereiche Chemie und Life Sciences (Chi-Quadrat(1) = 7,592, $p = ,006$, $n = 1198$), Design und Kunst (Chi-Quadrat(1) = 8,797, $p = ,003$, $n = 1198$), Gesundheit (Chi-Quadrat(1) = 19,506, $p < ,001$, $n = 1198$), Musik, Theater und Film (Chi-Quadrat(1) = 32,908, $p < ,001$, $n = 1198$), Technik und IT (Chi-Quadrat(1) = 27,631, $p < ,001$, $n = 1198$) sowie Wirtschaft (Chi-Quadrat(1) = 10,551, $p < ,001$, $n = 1198$) von jeweils allen anderen gepoolten Dozierenden mit Linien-Führungsfunktion statistisch signifikant. Die Effektstärken Phi sind aber alle tief (zwischen 0,080 und 0,166).

²⁰ Linien-Führungsfunktion: Chi-Quadrat(1) = 0,202, $p = ,653$, $n = 2454$; laterale Führungsfunktion: Chi-Quadrat(1) = 3,295, $p = ,070$, $n = 2454$

²¹ Master: Chi-Quadrat(1) = 5,752, $p = ,016$, $n = 2454$; CC = ,048, $p = ,016$; Cramers V = ,048, $p = ,016$; Diss: Chi-Quadrat(1) = 39,881, $p < ,000$, $n = 2454$; CC = ,126, $p < ,000$; Cramers V = ,127, $p < ,000$.

in Bezug auf ausländische Masterabschlüsse und Promotionen keine statistisch signifikanten Häufungen²².

An Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist es in Bezug auf die Qualifikationen auch relevant, über welche Praxiskompetenz Dozierende verfügen, d.h. über welche beruflichen Erfahrungen in einem potenziellen zukünftigen Arbeitsfeld der Studierenden. Hier zeigt sich, dass sowohl Linien-Führungspersonen als auch Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen über eine durchschnittlich weniger lange Praxiserfahrung verfügen als die übrigen Dozierenden. Die Länge der Praxiserfahrung ist aber dennoch beachtlich (vgl. ebenfalls Tabelle 8).

Die etwas kürzere Praxiserfahrung von Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen sowie von Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen könnte damit zusammenhängen, dass diese Mitarbeitenden deutlich weniger häufig parallel neben der Hochschule auch noch in der Praxis tätig sind. Die Unterschiede sind hier beträchtlich (28,6% vs. 48,2% bzw. 33,1% vs. 49,0%). Für diesen Zusammenhang spricht unter anderem, dass Dozierende mit höheren Beschäftigungsgraden generell weniger häufig einer parallelen Praxistätigkeit nachgehen²³, und Linien-Führungspersonen sowie Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen mit einem vergleichsweise hohen durchschnittlichen Beschäftigungsgrad an ihren Hochschulen tätig sind.

7. Arbeitsportfolios

Da für Linien-Führungsfunktionen sowie laterale Führungsfunktionen immer nur ein Teilpensum eingesetzt wird, stellt sich die Frage, in welchen Leistungsbereichen die Dozierenden mit solchen Funktionen vor allem tätig sind. Die Interpretation der vorliegenden Daten ist hier allerdings schwierig, weil in der Erhebung nicht danach befragt wurde, auf welchen Leistungsbereich sich die Funktion jeweils bezieht. Es kann aber Folgendes vermutet werden (vgl. Tabelle 9):

- Insgesamt ist ein sehr großer Anteil der Dozierenden in der Ausbildung tätig. Unter denjenigen, die keinerlei Führungsfunktionen wahrnehmen, ist er allerdings am geringsten. Dozierende mit einer Linien-Führungsfunktion sind zwar vergleichsweise häufig in der Ausbildung tätig, sie setzen für diesen Leistungsbereich jedoch oft nur ein kleines Pensum ein.
- Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen sind auffallend häufig auch in der Forschung tätig. Dies könnte damit zusammenhängen, dass in diesem Leistungsbereich vergleichsweise oft wissenschaftliche Mitarbeitende und Assistierende geführt werden. Bei gut einem Drittel beträgt das Forschungspensum allerdings weniger als 20%. Größer ist es im Allgemeinen bei den Dozierenden, die keinerlei Führungstätigkeiten wahrnehmen.
- Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen sind besonders häufig in der Weiterbildung tätig. Möglicher-

Tab. 9: Tätigkeit in den verschiedenen Leistungsbereichen von Dozierenden mit/ ohne Führungsfunktionen

	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende ohne Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende, die keine Führungsfunktionen haben
Tätigkeit in Ausbildung	92,5% 19,2% mit Pensum ≤ 20%	89,7% 13,4% mit Pensum ≤ 20%	93,1% 14,6% mit Pensum ≤ 20%	88,4% 12,4% mit Pensum ≤ 20%
Tätigkeit in Forschung	68,0% 35,0% mit Pensum ≤ 20%	46,0% 26,4% mit Pensum ≤ 20%	56,5% 34,4% mit Pensum ≤ 20%	43,0% 15,5% mit Pensum ≤ 20%
Tätigkeit in Weiterbildung	41,4% 37,4% mit Pensum ≤ 20%	37,8% 28,2% mit Pensum ≤ 20%	49,1% 37,0% mit Pensum ≤ 20%	31,4% 24,0% mit Pensum ≤ 20%
Tätigkeit in Dienstleistungen	35,4% 30,0% mit Pensum ≤ 20%	27,2% 21,0% mit Pensum ≤ 20%	38,8% 32,0% mit Pensum ≤ 20%	22,5% 16,8% mit Pensum ≤ 20%

weise besteht hier ein Zusammenhang damit, dass die Verantwortung für ein Weiterbildungsangebot oft nicht an eine personelle Führung der darin tätigen Dozierenden gebunden ist.

- Ebenfalls vergleichsweise häufig sind Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen im Dienstleistungsbe-
reich zu finden. Hier könnte ein Zusammenhang mit lateralen Projektleitungsaufgaben besteht.

Aber um es nochmals zu wiederholen: Bei den Hintergründen zur Häufigkeit der Tätigkeit in den Leistungsbereichen handelt es sich lediglich um Vermutungen. Die Datenlage erlaubt keine belastbaren Aussagen, weshalb hier gänzlich auf statistische Tests verzichtet wird.

8. Motivation und Zufriedenheit

In der Dozierendenbefragung wurden nicht nur Angaben zu den Qualifikationsprofilen, Laufbahnen und Tätigkeitsbereichen erhoben. Es wurden auch verschiedene Fragen zur Arbeitsmotivation und Zufriedenheit gestellt. Bei einzelnen Items ist ein Vergleich der Rückmeldungen von Linien-Führungspersonen, Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen sowie Dozierenden ohne solche Aufgaben interessant.

Die Dozierenden wurden gebeten, verschiedene Aussagen zu Aspekten, die sie in der Arbeit motivieren, sowie Aspekten, die sie bei der Arbeit zufrieden machen, auf einer 6-er Skala zu bewerten. Dabei zeigt sich, dass für Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen die Freude und das Interesse am eigenen Fach und auch der Umgang mit Studierenden für die Arbeitsmotivation weniger bedeutsam ist als für andere Dozierende (vgl. Tabelle 10). Dies könnte man als leichte Verschiebung des Interesses weg von operativen Tätigkeiten in den Leistungsbereichen hin zu Managementaufgaben interpretieren. Interessanterweise sind für die Linien-Führungspersonen aber auch die persönlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten motivational etwas weniger bedeutsam als für andere Dozierende. Diesen Aspekt bewerten vor allem Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen als motivational besonders wichtig.

²² Master: Chi-Quadrat(1) = 2,513, p = ,113, n = 2454; Diss: Chi-Quadrat(1) = 0,181, p = ,670, n = 2454

²³ Dozierende mit einer parallelen Praxistätigkeit weisen einen tieferen Beschäftigungsgrad (Mittelwert = 60,6%) auf als die Dozierenden ohne parallele Praxistätigkeit (Mittelwert = 86,8%). Ein Welch-Test zeigt, dass es sich um einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen handelt (t = 25,97, p < ,000). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei r = ,53, was einem starken Effekt entspricht.

Tab. 10: Beurteilung von Aspekten der Arbeitsmotivation und Zufriedenheit, Anteile stark motivierter bzw. sehr zufriedener und zufriedener Dozierender

		Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende ohne Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende, die keine Führungsfunktionen haben
Stark motiviert durch...	...Freude/Interesse am eigenen Fach	75,9%	79,2%	79,9%	78,1%
	...Freude/Interesse am Umgang mit Studierenden	56,3%	63,4%	62,8%	63,0%
	...persönliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten	40,9%	43,2%	44,4%	42,7%
Sehr zufrieden mit...	...interessanter Arbeit/ Abwechslung	57,2%	47,7%	50,5%	46,9%
	...Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten	30,6%	26,1%	27,2%	25,9%
Sehr zufrieden bzw. zufrieden mit...	...Aufstiegsmöglichkeiten	7,1% bzw. 31,5%	3,8% bzw. 20,7%	4,0% bzw. 22,7%	3,9% bzw. 20,7%
Zufrieden mit...	Arbeitssituation insgesamt (Gesamtzufriedenheit)	41,7%	38,3%	36,1%	40,2%

(fette Schrift = im Text ausgeführt)

Mit dem Aspekt, eine interessante Arbeit und Abwechslung zu haben, sind Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen deutlich häufiger „sehr zufrieden“ als alle anderen Dozierenden. Am wenigsten häufig „sehr zufrieden“ mit diesem Aspekt sind Dozierende, die keinerlei Führungsfunktionen wahrnehmen. Das gleiche Muster, wenn auch weniger ausgeprägt, zeigt sich bei den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, mit denen die Dozierenden allerdings generell nicht sehr zufrieden sind. Insgesamt kann festgestellt werden, dass Führungsfunktionen in Bezug auf die Portfoliogestaltung ein interessantes Job-Enrichment sein können.

Da die Einschätzungen in Bezug auf den Aspekt einer interessanten Arbeit und Abwechslung besonders weit auseinandergehen, wurde hier auch noch nach Fachbereichen differenziert ausgewertet (vgl. Anhang 1). Dabei zeigt sich, dass das Gesamtmuster, dass es unter den Linien-Führungspersonen die meisten „sehr Zufriedenen“ gibt und unter denjenigen, die keinerlei Führungstätigkeiten ausüben, am wenigsten, nicht für alle Fachbereiche gilt. Vielmehr ist es so, dass in den Fachbereichen Architektur & Bau, Gesundheit, Design & Kunst sowie Musik, Theater & Film unter den Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen am wenigsten „sehr Zufriedene“ mit diesem Aspekt gibt. Weiter finden sich in den Fachbereichen Musik, Theater & Film sowie Gesundheit unter den Dozierenden, die keinerlei Führungstätigkeiten ausüben, am meisten „sehr Zufriedene“. Insgesamt am zufriedensten mit dem Aspekt einer interessanten Arbeit und Abwechslung sind die Dozierenden im Fachbereich Angewandte Psychologie. Die absolut tiefste Zufriedenheit in Bezug auf die vorhandenen Aufstiegsmöglichkeiten herrscht unter den Dozierenden, die keinerlei Führungstätigkeiten ausüben. Die Linien-Führungspersonen, die für sich einen

vertikalen Laufbahnschritt realisieren konnten, sind auch hier deutlich zufriedener als alle anderen. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn man sich nicht nur anschaut, welcher Anteil „sehr zufrieden“ ist, sondern auch noch, welcher Anteil zumindest „zufrieden“ ist. Ein Grund für diese Beobachtung könnte sein, dass – insbesondere in kleineren Fachbereichen – Linienaufstiege durch die vorhandenen Besetzungen als „blockiert“ wahrgenommen werden; Aufstiegsmöglichkeiten werden dadurch primär mit Schritten aus der Institution hinaus verbunden.

Gefragt wurde schließlich auch nach der allgemeinen Gesamtzufriedenheit²⁴. Auch hier gibt es in den Fachbereichen unterschiedliche Muster (vgl. Tabelle 11 sowie Anhang 2). In den Fachbereichen Architektur & Bau, Chemie & Life Sciences, Soziale Arbeit sowie Wirtschaft gilt: Je höher die formelle institutionelle Position, umso mehr „sehr Zufriedene“ gibt es. In den Fachbereichen Design & Kunst, Musik, Theater & Film sowie Technik & IT ist es genau umgekehrt. Hier gilt: Je höher die formelle institutionelle Position, umso weniger „sehr Zufriedene“ sind vorhanden. In den Fachbereichen Angewandte Psychologie und Gesundheit sowie an den Pädagogischen Hochschulen finden sich unter den Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen am wenigsten „sehr Zufriedene“. Eine generell tiefe Gesamt-Zufriedenheit zeigt sich im Fachbereich Chemie & Life Sciences.

Der Effekt, dass die Gesamtzufriedenheit mit formell höheren Positionen zunimmt, könnte – in Abhängigkeit zu den vorhandenen Machtstrukturen in einer Organisation – mit erhöhten Gestaltungsmöglichkeiten zusammenhängen, aber auch mit dem Prestige und der höheren Entlohnung, die solche Positionen mit sich bringen.

Tab. 11: Muster bei der Zufriedenheit in Bezug auf eine interessante Arbeit und Abwechslung sowie in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit

	Muster 1: Je höher formelle institutionelle Position, umso mehr «sehr Zufriedene»	Muster 2: Mit Linien-Führung am meisten Zufriedene; mit lateraler Führungsfunktion am wenigsten «sehr Zufriedene»	Muster 3: Mit keiner formellen Position am meisten «sehr Zufriedene»; mit lateraler Führungsfunktion am wenigsten «sehr Zufriedene»	Muster 4: Je höher formelle institutionelle Position, umso weniger «sehr Zufriedene»
am meisten sehr Zufriedene	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit keinen Führungsfunktionen	Dozierende mit keinen Führungsfunktionen
mittlere Anzahl sehr Zufriedene	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende mit keinen Führungsfunktionen	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen
am wenigsten sehr Zufriedene	Dozierende mit keinen Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen

am meisten sehr Zufriedene
mittlere Anzahl sehr Zufriedene
am wenigsten sehr Zufriedene

Der Effekt, dass die Gesamtzufriedenheit mit formell höheren Positionen zunimmt, könnte – in Abhängigkeit zu den vorhandenen Machtstrukturen in einer Organisation – mit erhöhten Gestaltungsmöglichkeiten zusammenhängen, aber auch mit dem Prestige und der höheren Entlohnung, die solche Positionen mit sich bringen.

²⁴ Im Gegensatz zu den anderen Fragen zu Motivation und Zufriedenheit wurde hier eine 5-er-Skala eingesetzt, die entsprechend gängiger Fragebogen zu Arbeitszufriedenheit nur von „unzufrieden“ bis „zufrieden“ reichte.

In Fachbereichen, in denen Managementaufgaben ein eher geringes Renommee haben (tendenziell vermutlich Technik & IT und die Künste), dürfte dieser Effekt beeinträchtigt sein. Weiter kann eine Rolle spielen, welchen „Wert“ innerhalb einer Organisation die eigene Tätigkeit im Fach hat: Ist dieser besonders hoch, so kann die Zufriedenheit durch Führungsfunktionen beeinträchtigt werden, da sie die Möglichkeiten für das eigene fachliche Engagement schmälern. Spezifisch in der Musik kann zudem relevant sein, dass sich Dozierende im großen Bereich des Einzelunterrichts einer Beeinflussung durch Führung weitgehend entziehen dürften, und Führungsaufgaben damit oft unbefriedigend sind. Wichtige Hinweise in Bezug auf die Zufriedenheit ergeben sich auch aus den Antworten auf die Frage, ob jemand in den nächsten Jahren die Hochschule verlassen möchte, um in einem Berufsfeld außerhalb der Hochschule berufstätig zu sein. Insgesamt antworteten von den Dozierenden mit einer Linien-Führungsfunktion 12,8% mit „ja“ oder „eher ja“. Bei den Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen äußern sich insgesamt gleich viele in dieser Weise. Unter den Dozierenden, die keinerlei Führungstätigkeiten ausüben, ist die „Wechselneigung“ etwas höher: Hier antworteten 14,0% mit „ja“ oder „eher ja“. Einmal mehr gibt es jedoch größere Differenzen zwischen den Fachbereichen (vgl. Tabelle 13):

- Die höchste „Wechselneigung“ bei Dozierenden mit einer Linien-Führungsfunktion findet sich in den Fachbereichen Wirtschaft (27,6%) sowie Technik & IT (16,1%), die tiefste im Fachbereich Angewandte Psychologie mit 9,1%. Hier möchten auch diejenigen, die keinerlei Führungstätigkeiten ausüben, die Hochschule kaum verlassen. Die hohen Werte in den Fachbereichen Wirtschaft und Technik & IT dürften mit den hier zumeist guten Erwerbsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des Hochschulbereichs zusammenhängen. Die geringe Wechselneigung in der Angewandten Psychologie könnte mit der allgemein hohen Zufriedenheit in diesem Fachbereich und den kleinen Organisationseinheiten zusammenhängen.
- Auffallend ist der Fachbereich Soziale Arbeit, in dem sowohl die Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen sowie auch diejenigen, die keinerlei Führungstätigkeiten wahrnehmen, eine hohe „Wechselneigung“ äußern (22,6%; 23,0%). Hier könnte eine Rolle spielen, dass in der Sozialen Arbeit gegenüber Hierarchie bzw. Linien-Führungsfunktionen eine eher kritische Haltung besteht, und damit berufliche Veränderungsschritte eher „seitwärts“ und entsprechend auch vergleichsweise häufig aus der Hochschule hinaus erfolgen.
- In den Fachbereichen Chemie & Life Sciences sowie Design & Kunst tragen sich ebenfalls relativ viele Dozierende, die keinerlei Führungstätigkeiten wahrnehmen, mit dem Gedanken, die Hochschule zu verlassen (25,0%; 20,3%).

Tab. 12: Verteilung der Fachbereiche auf die Muster in Tabelle 11

	Muster 1: Je höher formelle institutionelle Position, umso mehr «sehr Zufriedene»	Muster 2: Mit Linien-Führung am meisten Zufriedene; mit lateraler Führungsfunktion am wenigsten «sehr Zufriedene»	Muster 3: Mit keiner formellen Position am meisten «sehr Zufriedene»; mit lateraler Führungsfunktion am wenigsten «sehr Zufriedene»	Muster 4: Je höher formelle institutionelle Position, umso weniger «sehr Zufriedene»
Zufriedenheit in Bezug auf interessante Arbeit und Abwechslung	Angewandte Psychologie Chemie & Life Sciences Soziale Arbeit Technik & IT Wirtschaft Pädagogische Hochschulen	Architektur & Bau Design & Kunst	Gesundheit Musik, Theater & Film	
Gesamtzufriedenheit	Architektur & Bau Chemie & Life Sciences Soziale Arbeit Wirtschaft	Angewandte Psychologie Gesundheit Pädagogische Hochschulen		Design & Kunst Musik, Theater & Film Technik & IT

Tab. 13: Anteil, der in den nächsten Jahren die Hochschule verlassen möchte, um in einem Berufsfeld außerhalb der Hochschule berufstätig zu sein

	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende, die keine Führungsfunktionen haben
Angewandte Psychologie	9,1%	18,2%	0,0%
Architektur & Bau	15,0%	11,6%	17,6%
Chemie & Life Sciences	14,3%	3,6%	25,0%
Design & Kunst	11,1%	16,7%	20,3%
Gesundheit	15,6%	15,2%	13,3%
Musik, Theater & Film	13,8%	7,7%	11,0%
Soziale Arbeit	11,8%	22,6%	23,0%
Technik & IT	16,1%	17,4%	11,6%
Wirtschaft	17,6%	16,3%	15,2%
Pädagogische Hochschulen	12,3%	8,8%	9,8%

(Antworten „ja“ oder „eher ja“)

9. Zusammenfassung und Fazit

Tätigkeiten im Bereich des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements gehören zum Arbeitsbereich von sehr vielen Dozierenden. Dabei handelt es sich jedoch zum überwiegenden Teil um Aufgaben, die mit einem kleineren Pensum neben der Tätigkeit in den verschiedenen Leistungsaufträgen wahrgenommen werden. Mit dem vorhandenen Datenmaterial lassen sich allerdings keine belastbaren Aussagen dazu machen, auf welche Leistungsbereiche sich die jeweiligen Aufgaben beziehen. Welcher Anteil der Dozierenden eine Linien-Führungsfunktion innehat und welcher Anteil laterale Führungsfunktionen wahrnimmt, ist von Fachbereich zu Fachbereich sehr unterschiedlich. Dabei ist es nicht so, dass eine Verteilung von Funktionen und Aufgaben „in der Breite“, d.h. auf sehr viele Personen jeweils zu durchschnittlich kleineren Pensum führt und umgekehrt die Fokussierung auf weniger Personen jeweils zu höheren Pensum. Es gibt vielmehr Fachbereiche, in denen insgesamt mehr oder weniger in Führung investiert wird. Dabei dürften nicht nur die jeweiligen Organisationsstrukturen eine Rolle spielen, sondern auch die Frage, welche kulturelle Bedeutung Führung hat.

Wie in anderen Organisationen finden sich auch in Hochschulen primär Mitarbeitende mit einem höheren Beschäftigungsumfang in Linien-Führungsfunktionen. Aber auch laterale Führungsfunktionen liegen tendenziell in den Händen von Dozierenden mit eher hohen Anstellungsprozenten. Zudem ist es auch an den Hochschulen so, dass Funktionen mit einer besonderen Verantwortung häufig von Personen mit höheren formalen Qualifikationen besetzt werden. Diese haben auch signi-

fikant häufiger als andere Dozierende ihren Master oder die Dissertation im Ausland erworben.

Weiter sind Dozierende mit Führungsfunktionen bereits vergleichsweise lange an ihrer Hochschule tätig; sie sind im Durchschnitt aber nicht älter als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne solche Aufgaben. Dies lässt vermuten, dass Funktionen mit einer besonderen Verantwortung mit einer insgesamt längeren Verweildauer an der Hochschule verbunden sind.

Gleichstellung von Männern und Frauen ist bei den Linien-Führungsfunktionen noch nicht erreicht. Interessant ist, dass Frauen an den Fachhochschulen überdurchschnittlich häufig die statustiefen lateralen Führungsfunktionen übernehmen. Es dürfte sich lohnen, diese Situation an den einzelnen Hochschulen spezifisch zu analysieren.

Bei Linien-Führungsfunktionen scheint sich die Arbeitsmotivation etwas vom „Kerngeschäft“ des eigenen Faches und der Studierenden wegzubewegen. Diese Dozierenden sind aber besonders zufrieden mit den vorhandenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Aufstiegsmöglichkeiten. In Bezug auf die Frage, wie interessant und abwechslungsreich die Arbeit ist, zeigen sich zwischen den Fachbereichen sehr große Unterschiede: Es gibt zwar die Tendenz, dass Linien-Vorgesetzte hiermit am zufriedensten sind und Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen am unzufriedensten. Dies zeigt sich jedoch nicht durchgängig in allen Fachbereichen. Das Gleiche gilt für die Gesamtzufriedenheit: Auch hier gibt es die beschriebene Tendenz – mit Abweichungen in verschiedenen Fachbereichen. Für die einzelnen Hochschulen könnte es damit gewinnbringend sein, die Arbeitssituation sowohl der Dozierenden mit Linien-Führungsfunktionen als auch diejenige von Dozierenden mit lateralen Führungsfunktionen näher zu analysieren. Handlungsbedarf dürfte insbesondere dort bestehen, wo die Ausübung von lateralen Führungsfunktionen offenbar zu einer eher unbefriedigenden Situation führt.

Die vorliegende Analyse gibt erste Hinweise darauf, „wer“ die Dozierenden sind, die besondere Verantwortlichkeiten im Bereich des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements übernehmen. Insgesamt besteht hier jedoch ein Forschungsdefizit. Angesichts der Situation, dass beinahe die Hälfte aller Dozierenden solche

Aufgaben wahrnimmt, wären mit Blick auf die Personalentwicklung detaillierte Analysen hilfreich.

Literaturverzeichnis

- Böckelmann, C./Tettenborn, A./Baumann, S./Elderton, M. (2019): Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen (Forschungsbericht). Hochschule Luzern, Wirtschaft und Pädagogische Hochschule Luzern. Abgerufen von <https://www.hslu.ch/de-ch/wirtschaft/institute/ibr/kompetenzen/public-and-nonprofit-management/oeffentliches-bildungsmanagement/dozierende-an-fachhochschulen/>.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2015): Personal der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen: Basistabellen. Download unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabelle.assetdetail.269284.html>.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2019): Teilzeiterwerbstätigkeit in der Schweiz 2017. Medienmitteilung. Download unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.assetdetail.7106820.html>.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2021a): Personal der Fachhochschulen (ohne Pädagogische Hochschulen): Basistabellen. Download unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiaerstufo-hochschulen/fachhochschulen.html>.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2021b): Personal der Pädagogischen Hochschulen: Basistabellen. Download unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiaerstufo-hochschulen/paedagogische%20.assetdetail.12607212.html>.
- Erne, R. (2012): Keeping experts focused: The biggest management challenge. *International Journal of Management Cases*, 14 (4), pp. 82-104.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Kaup, J. (2015): Die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen: Eine Ursachenanalyse. Wiesbaden.
- Kühl, S./Schnelle, T./Schnelle, W. (2004): Führen ohne Führung. *Harvard Business Manager*, (1), S. 70-79.
- Kühl, S. (2016): Laterales Führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien: Böhlau Verlag.
- Peus, C./Welppe, I./Weisweiler, S.; & Frey, D. (2015): Führung an Hochschulen. In: Felfe, J. (Hg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden, Erkenntnisse (Psychologie für das Personalmanagement). Göttingen, S. 527-539.
- Sack, N. (2019): Wissenschaftsleadership. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27226-5_3
- Scherm, E./Jackenkroll, B. (2016): (Wie) Sollten Dekaninnen und Dekane in deutschen Universitäten führen? Eine empirische Untersuchung der Wirksamkeit transformationaler, transaktionaler und Laissez-faire-Führung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5), S. 245-265.
- Stöwe, C./Keromosemito, L. (2013): Führen ohne Hierarchie – Laterale Führung. Wiesbaden.
- Truniger, L. (2017): Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden.

Anhang 1: Anteile von sehr zufriedenen Dozierenden mit dem Aspekt, eine interessante Arbeit und Abwechslung zu haben, in den verschiedenen Fachbereichen, Maximal- und Minimalwerte dunkel- bzw. hellgrau markiert

	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende ohne Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende, die keine Führungsfunktionen haben
Angewandte Psychologie	81,8%	52,9%	66,7%	50,0%
Architektur & Bau	68,4%	39,6%	39,5%	40,6%
Chemie & Life Sciences	54,1%	37,0%	42,9%	33,3%
Design & Kunst	40,7%	41,4%	40,0%	41,1%
Gesundheit	45,5%	47,6%	42,4%	54,3%
Musik, Theater & Film	55,2%	56,6%	50,0%	60,0%
Soziale Arbeit	54,3%	46,8%	54,7%	40,3%
Technik & IT	50,5%	48,6%	50,6%	48,0%
Wirtschaft	53,5%	37,2%	47,3%	32,6%
Pädagogische Hochschulen	68,5%	52,0%	55,1%	50,9%

Anhang 2: Anteile von insgesamt sehr zufriedenen Dozierenden in den verschiedenen Fachbereichen, Maximal- und Minimalwerte dunkel- bzw. hellgrau markiert

	Dozierende mit Linien-Führungsfunktionen	Dozierende ohne Linien-Führungsfunktionen	Dozierende mit lateralen Führungsfunktionen	Dozierende, die keine Führungsfunktionen haben
Angewandte Psychologie	72,7%	50,0%	40,0%	53,8%
Architektur & Bau	42,1%	32,3%	33,3%	32,8%
Chemie & Life Sciences	32,4%	25,9%	28,6%	26,3%
Design & Kunst	33,3%	35,3%	35,7%	38,9%
Gesundheit	34,1%	34,4%	27,8%	40,4%
Musik, Theater & Film	34,5%	51,9%	48,5%	55,8%
Soziale Arbeit	42,9%	25,2%	31,4%	21,7%
Technik & IT	38,1%	41,5%	39,3%	42,2%
Wirtschaft	41,4%	30,5%	30,8%	31,3%
Pädagogische Hochschulen	47,2%	41,2%	39,2%	43,8%

■ **Christine Böckelmann**, Prof. Dr., Psychologin FSP, Direktorin Hochschule Luzern – Wirtschaft, E-Mail: christine.boeckelmann@hslu.ch

■ **Sheron Baumann**, lic. rer. oec., mag. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschule Luzern – Wirtschaft, E-Mail: sheron.baumann@hslu.ch

Erschienen in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow
Wissenschaft und Wahnsinn
 42 Geschichten aus dem Innenleben der
 Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehlritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7,
 Bielefeld 2021, 95 Seiten,
 18.90 € zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Jan Bergerhoff, Luisa Bergholz,
Philipp Seegers & Stephan Stegt

Statistische Korrekturen verbessern die Aussagekraft von Bachelornoten

Due to low comparability between higher education grades, absolute grade point averages (GPAs) are of limited use when admitting Bachelor graduates to Master programmes. Therefore, an increasing number of higher-education institutions relies on admission tests to select fitting applicants. This study analyses to which degree a statistical correction based on relevant context information can improve the explanatory power of GPAs achieved during Bachelor studies. The analysis is based on a unique sample of 4,844 completed TM-WISO admission tests, enriched with CASE Scores, which are based on (1) programme-specific information on grading standards and (2) intelligence and personality scores of students in those study programmes. The results show that a statistical correction can significantly increase the explanatory power of GPAs. The correlation between TM-WISO test scores and Bachelor grades increases from $r=-0.27$ to $r=-0.42$ when GPAs are corrected by the CASE Score.



Jan Bergerhoff



Luisa Bergholz



Philipp Seegers*



Stephan Stegt

1. Einleitung

Absolute Bewertungsmaßstäbe unterliegen einem größeren Mess- und Interpretationsfehler als relative Vergleiche. Dieses Problem zeigt sich deutlich mit Blick auf die Notengebung in Bachelorstudiengängen in Deutschland. Während die Rangfolge innerhalb eines Studienprogramms¹ durchaus als treffender Indikator für eine erbrachte Leistung im Vergleich zu den direkten Mitstudierenden zu sehen ist, sind programmübergreifende Vergleiche basierend auf der absoluten Abschlussnote aus mehreren Gründen problematisch.

Erstens setzt ein absolutes Notensystem keine verbindlichen Standards hinsichtlich der Nutzung der Skala. So schrieb der Wissenschaftsrat im Jahr 2012: „*Arbeitgeber wird empfohlen, die fach- und hochschulspezifische Benotungspraxis bei der Einschätzung einer Prüfungsnote zu berücksichtigen. Nur dann erhalten sie ein aussagekräftiges Bild von der Leistungsfähigkeit der Bewerberin bzw. des Bewerbers*“ (Wissenschaftsrat 2012). Die Unterschiede mit Blick auf die genutzten Notenstandards in Bachelorprogrammen in Deutschland sind dabei groß. Berücksichtigt man lediglich große Programme², so variiert der Mittelwert der Abschlussnoten je Programm zwischen 1,27 und 3,25.³

Zweitens ist der Wettbewerb um gute Noten ebenfalls abhängig vom Studienprogramm. In weniger selektiven Programmen kann es sein, dass im Gesamtkontext betrachtet eher schwache Leistungen schon für eine durch-

schnittliche Platzierung innerhalb des genutzten Notenspektrums ausreichen. In Programmen mit harten Zulassungskriterien⁴ ist allein aufgrund der initialen Selektion von einem größeren Wettbewerb auszugehen.

Beide Effekte führen dazu, dass absolute Noten nur begrenzt vergleichbar sind. Hieraus resultieren eine Reihe von Problemen mit Blick auf Auswahlverfahren, welche sich auf ebenjene Noten stützen. Beispiele hierfür finden sich im Hochschulbereich bei der Vergabe von Masterplätzen wie auch am Arbeitsmarkt bei der Rekrutierung von Personen mit Abschluss. Da Hochschulen mit Blick auf den Arbeitsmarkt eine Filterfunktion übernehmen und Abschlüsse die Qualität zukünftiger Arbeitnehmender signalisieren, ist eine leistungsorientierte Vergabe von Studienplätzen besonders erstrebenswert. Um die notwendige Vergleichbarkeit zwischen sich bewerbenden Personen herstellen zu können, haben sich in solchen Situationen vor allem Testverfahren etabliert.

Der Nutzen und die Wirksamkeit von Testverfahren konnte bereits in vielen Studien belegt werden (Hell/Trapmann/Schuler 2008; Schult/Hofmann/Stegt 2019). Richtig angewandt sind Testverfahren objektiv und weisen bei

* Corresponding Author.

¹ Kombination aus Hochschule, Studienfach, Abschlussart und Abschlussjahr.

² Programme mit mindestens 100 Abschlüssen pro Jahr.

³ Mit Blick auf die deutsche Notenskala von 1 (sehr gut) bis 4 (ausreichend).

⁴ z.B. Numerus Clausus oder Zulassungstest.

Studierenden eine hohe Akzeptanz auf (Stegt et al. 2018). Allerdings lösen Testverfahren nicht das eigentliche Problem der mangelnden Vergleichbarkeit von Studienleistungen. Stattdessen führen sie eine weitere, besser vergleichbare Leistungsmessung ein. Diese Publikation untersucht, inwieweit eine statistische Korrektur von Noten in der Lage ist, die Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu verbessern. Hierzu wurden die Bachelorabschlüsse von 4.844 TM-WISO-Teilnehmenden mit Hilfe des CASE Algorithmus analysiert, welcher auf Basis von Kontextinformationen Abschlüsse vergleichbarer machen soll.⁵ Die Personen hatten den fachspezifischen Studierfähigkeitstest TM-WISO (Test für Masterstudiengänge in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) im Zuge der Bewerbung für einen Masterstudienplatz im Bereich Wirtschaftswissenschaften bearbeitet. Somit kann evaluiert werden, wie stark der Zusammenhang zwischen Bachelornoten bzw. korrigierten Bachelornoten und einem etablierten studienfachspezifischen Eignungstest ist. Die von CASE für die Korrektur von Abschlussnoten genutzte Methodik, der TM-WISO und die genutzten Daten werden im nächsten Abschnitt beschrieben. Im dritten Abschnitt werden die Ergebnisse aufgezeigt.

2. Methodik und Stichprobe

Die Stichprobe basiert auf anonymisierten Daten von TM-WISO-Teilnehmenden. Dieser Datensatz wurde durch CASE Scores angereichert, indem die Bachelorabschlüsse durch den CASE Algorithmus bewertet wurden. Insgesamt liegen Informationen zu 4.844 Personen mit Bachelorabschluss vor, welche sich in den Jahren 2010 bis 2016 für ein Masterstudium im Bereich der Wirtschaftswissenschaften an einer Hochschule beworben haben, die den TM-WISO für die Platzvergabe nutzt.⁶ Dadurch liegen nur die Daten von Studierenden vor, die sich bei einer dieser Universitäten beworben haben. Die erworbenen Bachelorabschlüsse in der Stichprobe sind deshalb nicht repräsentativ für die Gesamtzahl der in Deutschland im Bereich der Wirtschaftswissenschaften erworbenen Bachelorabschlüsse.⁷ Diese Verzerrung stellt allerdings kein größeres Problem für die Analyse dar, da die Größe des Datensatzes eine ausreichende Variabilität in den Abschlusshochschulen erlaubt und in der Realität auch keine Selektionsentscheidungen auf Basis einer zur gesamten Studierendenschaft repräsentativen Bewerbergruppe zu erwarten sind.⁸ In der Stichprobe liegen Angaben zu dem Bachelorabschluss (Hochschule, Studienfach, Abschlussjahr und Abschlussnote), der Abiturnote und den TM-WISO Testergebnissen, bestehend aus Gesamtergebnis und Ergebnissen für die vier Untertests, vor. Die Informationen zum Bachelorabschluss basieren auf freiwilligen Angaben der TM-WISO-Teilnehmenden, die diese bei der Anmeldung zum Test machen. Die Abschlussinformationen wurden durch den CASE Algorithmus interpretiert und der Datensatz um drei weitere Metriken angereichert:

Tab. 1: Deskriptive Statistiken

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Gesamtest	4844	101,05	10,07	70,00	130,00
PSB	4844	101,35	9,66	70,00	130,00
ITB TA	4844	100,41	10,79	70,00	130,00
WZF	4844	100,18	9,72	70,00	130,00
WGI	4844	101,34	10,02	70,00	130,00
Vorbenotung Note Abitur	4844	2,14	0,56	1,00	4,00
Note Bachelor	4844	2,16	0,44	1,00	3,50
Perzentil lokal	4844	37,58	21,75	1,00	99,00
CASE Subject Score	4844	40,56	25,78	1,00	100,00
CASE Score	4844	49,75	23,78	1,00	100,00

PSB: Planen in Studium und Beruf; TA: Texte analysieren; WZF: Wirtschaftliche Zusammenhänge formalisieren; WGI: Wirtschaftsgrafiken interpretieren.

(1) Lokales Notenperzentil im Studienprogramm, (2) CASE Subject Score und (3) CASE Score. Deskriptive Statistiken zu dem Datensatz finden sich in Tabelle 1.

2.1 Korrektur von Abschlussnoten durch CASE

Durch CASE werden Abschlussnoten im jeweiligen Studienkontext interpretiert. Zuerst wird die Endnote eines Abschlusses mit der Notenverteilung verglichen, die im Abschlussjahr an der jeweiligen Hochschule im spezifischen Studienfach und Abschluss vorlag. Die relative Position einer Note zu direkten Vergleichsnoten wird in einem zweiten Schritt nachjustiert, um der unterschiedlichen Leistungsdichte in verschiedenen Studiengängen an unterschiedlichen Hochschulen Rechnung zu tragen. Die relative Gewichtung dieser beiden Faktoren wurde durch CASE auf Basis von Lebenslaufdaten optimiert. Die Einschätzung der lokalen Leistungsfähigkeit basiert auf der Notenverteilung, die im Abschlussjahr in der jeweiligen Fachrichtung an der spezifischen Universität vergeben wurde. Hierbei handelt es sich um die amtlichen Prüfungsergebnisse aus den Prüfungsämtern der Hochschulen. Für die Berechnung der Notenverteilungen wird ein gewichteter Durchschnitt genutzt, der Werte von bis zu drei zurückliegenden Jahren miteinbezieht. Hierdurch werden die Werte geglättet und die Analyse zukünftiger Abschlüsse ermöglicht. Die stetige Notenverteilung wird mithilfe einer schrittweisen kubischen Polynominterpolation angenähert. Die Information zum lokalen Notenperzentil entspricht der Position einer Abschlussnote in der jeweiligen Notenverteilung. Um einen Vergleich zwischen Abschlüssen verschiedener Hochschulen, Studienfächer und Abschlussarten zu ermöglichen, wird die Leistungsdichte je Studienprogramm geschätzt. Dabei werden unter anderem Daten zur Intelligenz und zur Persönlichkeit der Studierenden in verschiedenen Studienprogrammen herangezogen. Die Daten hierzu stammen aus der Studienreihe „Fachkraft 2030“, welche in insgesamt 20 Erhebungen seit

⁵ Eine ausführliche Erklärung zum CASE Algorithmus folgt in Kapitel 2.1.

⁶ Den TM-WISO nutzten in diesem Zeitraum die folgenden Hochschulen: (1) RWTH Aachen, (2) Universität Hamburg, (3) HAW Hamburg, (4) Universität zu Köln, (5) Kühne Logistics University, (6) Leuphana Universität Lüneburg, (7) OVGU Magdeburg, (8) Hochschule Neu-Ulm und (9) WHU.

⁷ Tabelle 1 zeigt, dass die Abschlüsse in der Bewertung durch den CASE Subject Score im Durchschnitt leicht besser sind als das erwartete Populationsmittel aller wirtschaftswissenschaftlichen Abschlüsse.

⁸ Die Stichprobe beinhaltet Bachelorabschlüsse von insgesamt 186 deutschen Hochschulen. Für 125 dieser Hochschulen sind mehr als drei Bachelorabschlüsse in der Stichprobe vorhanden.

September 2012 knapp 370.000 Studierende befragt hat (Bergerhoff et al. 2018). Persönlichkeit wird dabei auf Basis eines 50-Item Big5 Fragebogens aus dem International Personality Item Pool erhoben (IPIP)⁹, welcher auf Goldberg (1999) zurückgeht. Zur Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten wird ein aus drei Untertests bestehender und von CASE in Kooperation mit der Universität Bonn und der Maastricht University entwickelter Intelligenz-Test verwendet.¹⁰ Dabei arbeitet CASE mit Durchschnittswerten aus den Studienprogrammen. Ob Personen, die den TM-WISO absolviert haben, auch Teil der CASE zugrundeliegenden Testungen im Rahmen der Studienreihe „Fachkraft 2030“ waren, lässt sich im Einzelfall deshalb nicht überprüfen, ist aber im Einzelfall eher unwahrscheinlich.

Basierend auf den psychometrischen Testergebnissen der Studierenden wird für jedes Studienprogramm der erwartete Arbeitsmarkterfolg der Studierenden geschätzt. Der Zusammenhang ist in der Arbeitsmarktökonomie gut beschrieben. Konkret werden die Korrelate aus der Studie von Almlund et al. (2011) genutzt. Auf Basis der Ergebnisse wird ein Ranking der verschiedenen Studienprogramme erstellt.

Für die finale Korrektur der Abschlussnote werden die zwei Informationen Position in der lokalen Notenverteilung und erwarteter Arbeitsmarkterfolg der Studierenden miteinander kombiniert. Die Gewichtung der verschiedenen Skalen wird dabei durch CASE basierend auf rund 100.000 realen Lebenslaufdaten optimiert. Durch den so errechneten Wert lässt sich beispielsweise im Rahmen einer Personalauswahl eine valide Aussage darüber machen, wie ein lokal guter Abschluss einer weniger kompetitiven Institution im Verhältnis zu einem lokal weniger guten Abschluss einer kompetitiven Institution einzuschätzen ist.

Aus der Analyse ergeben sich drei Metriken, welche einen Abschluss mit Bezug auf unterschiedliche Vergleichsgruppen einordnen:

- (1) *Lokales Notenperzentil*: Die genaue Position eines Abschlusses in der Notenverteilung des jeweiligen Studienprogramms (Hochschule, Fach, Abschluss, Jahr) basierend auf den amtlichen Prüfungsergebnissen.
- (2) *CASE Subject Score*: Eine Einschätzung, wie gut ein Abschluss im Vergleich zu allen Abschlüssen der gleichen Fachrichtung in Deutschland ist, basierend auf einem Vergleich verschiedener Studienprogramme durch Intelligenz- und Persönlichkeitstests aus der Studienreihe „Fachkraft 2030“.
- (3) *CASE Score*: Eine Einschätzung, wie gut ein Abschluss im Vergleich zu allen Abschlüssen deutschlandweit ist, ebenfalls basierend auf einem Vergleich zwischen Studienprogrammen durch ebenjene Intelligenz- und Persönlichkeitstestwerte.

2.2 Fachspezifischer Studierfähigkeitstest TM-WISO

Der TM-WISO wurde im Jahr 2009 in Kooperation mit der WISO-Fakultät der Universität Hamburg entwickelt. Die Entwicklung basiert auf einer Anforderungsanalyse nach der Methode der kritischen Ereignisse (Flanagan 1954). Der Test setzt sich aus insgesamt vier Aufgabengruppen zusammen:

Planen in Studium und Beruf (PSB):

Diese Aufgabengruppe prüft Organisations- und Planungskompetenzen, die in Studium und Beruf wichtig sind. Mehrere komplexe Szenarien (z.B. Projektarbeit, empirische Studie) werden geschildert, in denen verschiedene Tätigkeiten geplant und organisiert werden müssen.

Texte analysieren (TA):

Mit dieser Aufgabengruppe wird die Kompetenz geprüft, komplexe, fachbezogene Texte zu strukturieren, zu verstehen und richtige Schlussfolgerungen abzuleiten. Die etwa halbseitigen Texte beziehen sich auf wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Sachverhalte.

Wirtschaftliche Zusammenhänge formalisieren (WZF):

Hier wird quantitatives Problemlösen bei wirtschaftsbezogenen Fragestellungen untersucht. Verbal beschriebene Sachverhalte müssen durchdrungen und in eine mathematische Darstellung übertragen oder aus mehreren Modellgleichungen inhaltliche Schlussfolgerungen gezogen werden.

Wirtschaftsgrafiken interpretieren (WGI):

Bei diesem Aufgabentyp geht es um die Kompetenz zur Interpretation von Diagrammen und Tabellen, wie sie auch in wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern und Publikationen zu finden sind. Dies erfordert sowohl quantitative als auch verbale Fähigkeiten und die Integration von grafisch dargebotenen Informationen mit kurzen Begleittexten.

Der Test wird online in deutscher oder englischer Sprache unter Aufsicht in zertifizierten Testzentren oder mit Videoaufsicht (Proctoring) durchgeführt. Jährlich nehmen 1.500 bis 2.000 Personen am TM-WISO teil. Die (Weiter-)Entwicklung, Durchführung, Auswertung und Evaluation erfolgen nach nationalen und internationalen Standards der Testentwicklung (Kersting/Hornke 2003). Die Reliabilität des Gesamttests liegt bei .87 (Testhalbierungsreliabilität mit Spearman-Brown-Korrektur). Zudem konnte im Längsschnitt eine gute Prognosekraft für den späteren Studienerfolg (Abschlussnoten im Masterstudium BWL oder VWL) nachgewiesen werden (Stegt/Bergholz 2018). Die operative Validität (um Varianzeinschränkung und Unreliabilität des Kriteriums korrigierte Korrelation) für Abschlussnoten beträgt $p=.45$ (unkorrigiertes $r=-0.35$) für BWL und $p=.56$ ($r=-0,45$) für VWL (Schult/Hofmann/Stegt 2019¹¹). Alle Aufgabengruppen sagen die Abschlussnoten gut vorher, die stärkste Prognosekraft haben die

⁹ International Personality Item Pool: A Scientific Collaboratory for the Development of Advanced Measures of Personality Traits and Other Individual Differences (<http://ipip.ori.org/>).

¹⁰ Der Test setzt sich aus drei Untertests zusammen: (1) Matrix Items (Fluide Intelligenz, kulturneutral; vergleichbar mit dem Raven Matrices Test), (2) Spatial Puzzles (Räumliches Denken, kulturneutral; vergleichbar mit einem Untertest aus dem WAIS-IV), (3) Quiz Items (Kristalline Intelligenz, Sprachverständnis, Memory; Vergleichbar mit einem Untertest aus dem WAIS-IV).

¹¹ Es wurde die operative Validität aus der Metanalyse von Schult et al. (2019) angegeben, weil dort dieselben Korrekturen für alle untersuchten Studieneignungstests verwendet wurden, so dass ein Vergleich der Tests möglich ist.

Aufgabengruppen PSB und WZF¹².

3. Ergebnisse

Die Untersuchung der vorliegenden Stichprobe konzentriert sich auf die Analyse des Zusammenhangs zwischen (korrigierten) Bachelorabschlussnoten und TM-WISO. Hierzu wird im ersten Schritt eine einfache Korrelationsanalyse vorgenommen. In einem zweiten Schritt wird mit Hilfe von multiplen Regressionsanalysen untersucht, inwieweit die Voraussagekraft von Bachelornoten in Kombination mit Abiturnoten steigt, wenn die Bachelornoten korrigiert werden.

3.1 Korrelationsanalyse

Das Gesamtergebnis im TM-WISO und alle vier Aufgabengruppen weisen eine signifikante Korrelation mit Abiturnote und Bachelorabschlussnote auf.¹³ Die Korrelation zwischen TM-WISO-Ergebnis und Abiturnoten ($r=-0,32$) ist stärker ausgeprägt als die Korrelation mit Bachelorabschlussnoten ($r=-0,27$). Dies ist überraschend, denn während es sich beim TM-WISO um einen fachspezifischen Studierfähigkeitstest handelt, beschreiben die Abiturnoten eine weiter in der Vergangenheit liegende Leistung. Aufgrund dieser Tatsache könnte eigentlich ein stärkerer Zusammenhang des TM-WISO mit Bachelornoten erwartet werden. Mögliche Gründe für den stärkeren Zusammenhang mit Abiturnoten könnten ein im Vergleich zu Bachelornoten höherer Grad an Standardisierung sowie eine größere Homogenität der Lehrinhalte sein.

Darüber hinaus korreliert die Bachelornote stärker mit der Abiturnote als mit dem TM-WISO-Testergebnis. Ein Grund hierfür könnte sein, dass es in der Schule und während des Bachelorstudiums Faktoren gibt, die sich auf die Notenvergabe auswirken und die nicht in schriftlichen Tests gemessen werden können (z.B. Umgang mit Lehrer*innen/Dozent*innen, Auftreten in mündlichen Prüfungen). Eine Studie, in der die Vorhersagekraft von sowohl Abiturnoten als auch Bachelornoten und Testergebnissen mit Blick auf die späteren Leistungen im Masterstudium untersucht wird, gibt es bislang leider nicht. In der Studie von Stegt und Bergholz (2018) konnten aufgrund einer vorherigen Anonymisierung der Daten nur Testergebnisse und Abschlussnoten abgeglichen werden. Eine Überprüfung der plausiblen Annahme, dass Abiturnoten über Bachelornoten und Testergebnisse hinaus eine inkrementelle Validität für Abschlussnoten im Master haben, steht somit noch aus. Rein rechtlich gesehen wäre die Verwendung von Abiturnoten mit Blick auf die hier untersuchte Masterplatzvergabe allerdings ohnehin problematisch.¹⁴

Eine Korrektur der Bachelorabschlussnoten durch CASE führt zu einem klaren Anstieg der Korrelation mit dem TM-WISO ($r=-0,42$).¹⁵ Dieses Ergebnis bestätigt sich auch für alle Aufgabengruppen: Korrigierte Bachelornoten weisen auch hier grundsätzlich höhere Korrelationen als unkorrigierte Bachelornoten bzw. die Abiturnote auf.

Tab. 2: Korrelationstabelle

	ITB					Vorbenotung		Perzentil lokal	CASE Subject Score	CASE Score
	Gesamttest	PSB	TA	WZF	WGI	Note Abitur	Note Bachelor			
Gesamttest	1,0000									
PSB	0,7399*	1,0000								
TA	0,7911*	0,4389*	1,0000							
WZF	0,7980*	0,4484*	0,5293*	1,0000						
WGI	0,8228*	0,4516*	0,5778*	0,5489*	1,0000					
Note Abitur	-0,3226*	-0,2186*	-0,2695*	-0,2979*	-0,2376*	1,0000				
Note Bachelor	-0,2662*	-0,1636*	-0,2356*	-0,2248*	-0,2245*	0,3305*	1,0000			
Perzentil lokal	-0,3091*	-0,2055*	-0,2595*	-0,2682*	-0,2444*	0,3309*	0,8717*	1,0000		
Subject Score	-0,3771*	-0,2354*	-0,3168*	-0,3500*	-0,2927*	0,4024*	0,5049*	0,6205*	1,0000	
CASE Score	-0,4190*	-0,2530*	-0,3489*	-0,3976*	-0,3294*	0,4195*	0,5017*	0,6101*	0,9635*	1,0000

Anm.: Mit einem * werden signifikante Korrelationen bei $\alpha = 0,05$ zweiseitig gekennzeichnet. PSB: Planen in Studium und Beruf; TA: Texte analysieren; WZF: Wirtschaftliche Zusammenhänge formalisieren; WGI: Wirtschaftsgrafiken interpretieren

Zusätzlich steigt durch die Korrektur auch die Korrelation zwischen dem Abschneiden im Bachelor und Abiturnoten ($r=-0,33$ unkorrigiert, $r=-0,42$ korrigiert).

Mit Blick auf Studierende mit bisherigem Studienschwerpunkt BWL ist der Effekt der Korrektur weniger stark als bei Studierenden mit einem Bachelorabschluss in VWL (BWL: $r=-0,30$ unkorrigiert, $r=-0,39$ korrigiert; VWL: $r=-0,20$ unkorrigiert, $r=-0,50$ korrigiert). Darüber hinaus ist der Effekt der Korrektur stärker für Studierende mit einem Bachelorabschluss von Universitäten als bei solchen von Fachhochschulen. Dies könnte zum einen an der deutlich kleineren Stichprobe im Bereich der Fachhochschulen liegen, da über 80% der Teilnehmenden im TM-WISO in der Stichprobe ihren Bachelor an einer Universität erworben haben. Zum anderen könnte die von CASE genutzte Methodik mit Blick auf größere Studiengänge robuster sein, welche häufiger an Universitäten anzutreffen sind. Möglicherweise spielen kognitive Fähigkeiten im quantitativen Bereich eine größere Rolle für die Leistungen in VWL (vs. BWL), an Universitäten (vs. Fachhochschulen) sowie im TM-WISO, und diese Zusammenhänge werden durch die CASE-Methodik besonders gut herausgearbeitet.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Korrektur sowohl den Anteil der im Bachelor erbrachten Leistungen, welcher im TM-WISO gemessen wird, als auch den Teil der Leistungen, welche mit dem Abschneiden im Abitur zusammenhängen, besser darstellen kann als die unkorrigierte Bachelornote. Die Gründe hierfür wurden eingangs bereits beschrieben. Unterschiede in Notenstandards und Programmselektion führen dazu, dass Noten nicht nur die Leistung im Studium widerspiegeln, sondern, statistisch gesprochen, auch eine programm-spezifische Noise-Komponente.

Bei den Untertests sind die Ergebnisse mit Blick auf die beiden für den Masterabschluss validesten Aufgaben-

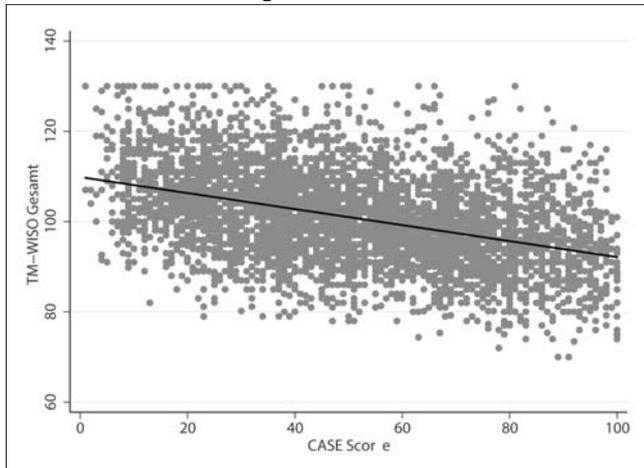
¹² Prognostische Validitäten für Aufgabengruppen liegen nur für das Fach BWL vor. Die unkorrigierten Korrelationen sind $r=-0,35$ (PSB), $r=-0,22$ (TA), $r=-0,33$ (WZF) und $r=-0,29$ (WGI), vgl. Stegt/Bergholz (2018).

¹³ Da niedrige Noten (1: sehr gut) besser sind als hohe Noten (4: ausreichend), ist die Korrelation wie erwartet negativ.

¹⁴ Eine Untersuchung mit Blick auf die späteren Leistungen im Masterstudium konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht durchgeführt werden. In der Studie Stegt/Bergholz 2018 konnte die Masternote nur nach einer vorherigen Anonymisierung mit dem TM-WISO abgeglichen werden. Dadurch ist eine statistische Korrektur von Bachelornoten in diesem Datensatz nicht mehr möglich.

¹⁵ CASE Scores spiegeln die Perzentile in der Gesamtverteilung aller Studierenden wider. Niedrige Werte (z.B. Top 10%) sind besser als höhere Werte (z.B. Top 50%).

Abb. 1: Zusammenhang CASE Score und Gesamttst



gruppen PSB und WZF besonders interessant: Das Ergebnis in der Aufgabengruppe WZF korreliert hoch mit Abiturnoten, mit den korrigierten Bachelornoten sowie mit Masterabschlussnoten. Außerdem hat hier die CASE Korrektur den größten Effekt. Die mit dieser Aufgabengruppe gemessenen quantitativen Fähigkeiten scheinen für den Erfolg in allen Ausbildungsabschnitten (Abitur, Bachelorstudium und Masterstudium) besonders relevant zu sein. Das Ergebnis in der Aufgabengruppe PSB hingegen weist die niedrigsten Korrelationen zu Abitur- und Bachelornoten auf und die Korrektur hat nur einen kleinen Effekt. Der Zusammenhang mit der Masterabschlussnote hingegen ist sehr hoch. Dies könnte bedeuten, dass die Fähigkeiten zum Planen und Organisieren im Masterstudium eine deutlich wichtigere Rolle spielen als in früheren Bildungsabschnitten (Abitur und Bachelorstudium).

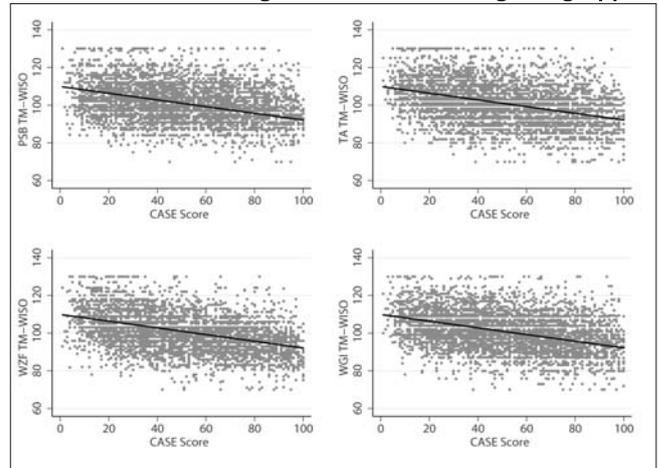
Ein weiteres interessantes Ergebnis offenbart der Blick auf das ebenfalls durch CASE bestimmte Leistungsperzentil innerhalb des jeweiligen Studienprogramms einer Hochschule. Hierbei werden bereits Unterschiede in der Benotung zwischen verschiedenen Studienprogrammen berücksichtigt, allerdings noch keine Vergleiche hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Studierenden in den verschiedenen Programmen angestellt. Im Vergleich zu unkorrigierten Bachelornoten steigt die Korrelation leicht an ($r=-0,27$ unkorrigiert, $r=-0,31$ lokales Perzentil). Eine lokale Notenkorrektur kann somit die Aussagekraft leicht steigern, stellt allerdings für sich genommen keine große Verbesserung dar.

Tabelle 2 listet alle paarweisen Korrelationen auf. Abbildungen 1 und 2 zeigen Streudiagramme mitsamt einer Regressionslinie zwischen korrigierten Bachelornoten (CASE Score) und dem TM-WISO samt Untertests.

3.2 Multiple Regressions-Analyse

Die Analyse der Korrelationen liefert eindeutige Ergebnisse hinsichtlich der möglichen Verbesserung der Aussagekraft von Bachelornoten durch eine auf Kontextinformationen basierende statistische Korrektur. Die simultane Analyse von Abitur- und Bachelornoten hinsichtlich des Zusammenhangs mit den TM-WISO Testergebnissen ermöglicht zweierlei: Erstens eine Analyse, ob die Aussagekraft von Abiturnoten und Bachelornoten insgesamt

Abb. 2: Zusammenhang CASE Score und Aufgabengruppen



durch eine Korrektur der Bachelornoten gesteigert werden kann. Zweitens einen Vergleich, inwieweit die Kombination von Abitur- und (korrigierten) Bachelornoten eine bessere Voraussage hinsichtlich des TM-WISO liefern kann als deren individuelle Betrachtung.

Bezüglich der ersten Fragestellung zeigt sich, dass auch in Kombination mit der Abiturnote die Aussagekraft von Bachelornoten stark von einer statistischen Korrektur profitiert ($R^2=0,13$ unkorrigiert und $R^2=0,19$ korrigiert). Dieses Ergebnis zeigt sich neben dem TM-WISO-Gesamtergebnis auch bei allen Aufgabengruppen.

Mit Blick auf die zweite Fragestellung zeigt sich, dass sich die Aussagekraft von unkorrigierten Bachelornoten durch die Kombination mit Abiturnoten eindeutig steigern lässt ($r=-0,27 \rightarrow R^2=0,07$ nur Bachelornote und $R^2=0,13$ Bachelornote in Kombination mit Abiturnote). Der Determinationskoeffizient liegt hier allerdings dennoch unterhalb des Determinationskoeffizienten, der bei einer abschließlichen Betrachtung korrigierter Bachelornoten zu finden ist ($r=-0,42 \rightarrow R^2=0,18$). Entsprechend steigt die Voraussagekraft hinsichtlich des TM-WISO auch nur unwesentlich, wenn neben korrigierten Bachelornoten auch die Abiturnote betrachtet wird ($R^2=0,19$).

Bei den einzelnen Aufgabengruppen zeigt sich ein ähnliches Bild wie bereits bei der Analyse der Korrelationen: WZF lässt sich mithilfe der Abiturnoten und der Bachelornoten gut vorhersagen und die Korrektur der Bachelornoten bringt eindeutigen Zugewinn in der Prognosegüte. PSB hängt hingegen schwächer als die anderen Aufgabengruppen mit Abitur- und Bachelornoten zusammen, selbst nach Korrektur der Bachelornoten. TA und WGI hängen etwas weniger mit Abitur- und Bachelornoten zusammen als WZF und die Korrektur hat mittelgroße Auswirkungen.

Tabelle 3 stellt die Ergebnisse der Regressionsanalyse für den TM-WISO Gesamtscore und die TM-WISO Untertests dar.

4. Fazit

Auf Grund der eingeschränkten Vergleichbarkeit von Bachelorabschlüssen spiegeln Abschlussnoten nur unzureichend die erbrachte Studienleistung wider. Die vorliegende Publikation untersucht, ob eine statistische Kor-

Tab. 3: Multiple Korrelationsanalysen TM-WISO gegen Abitur- und (korrigierte) Bachelornoten

	Gesamt TM-WISO		PSB TM-WISO		TA TM-WISO	
	MLR.1	MLR.2	MLR.1A	MLR.2A	MLR.1B	MLR.2B
Abiturnote	-4,70 (0,26)	-3,48 (0,27)	-3,18 (0,27)	-2,44 (0,28)	-4,11 (0,29)	-3,03 (0,30)
Bachelornote	-4,21 (0,33)	---	-2,33 (0,33)	---	-4,17 (0,36)	---
CASE Score	---	-0,14 (0,01)	---	-0,08 (0,01)	---	-0,12 (0,01)
R ²	0,13	0,19	0,06	0,08	0,10	0,13
N	4.443	4.443	4.443	4.443	4.443	4.443

	WZF TM-WISO		WGI TM-WISO	
	MLR.1C	MLR.2C	MLR.1D	MLR.2D
Abiturnote	-4,34 (0,26)	-2,89 (0,26)	-3,27 (0,27)	-2,29 (0,28)
Bachelornote	-3,24 (0,33)	---	-3,74 (0,34)	---
CASE Score	---	-0,13 (0,01)	---	-0,11 (0,01)
R ²	0,11	0,17	0,08	0,11
N	4.443	4.443	4.443	4.443

Anm.: Standardfehler in Klammern.

rektur von Bachelornoten unter Betrachtung des jeweiligen Studienkontextes die Aussagekraft verbessern kann. Hierzu werden unkorrigierte bzw. korrigierte Bachelorabschlussnoten mit den Testergebnissen aus dem TM-WISO verglichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Vorhersagekraft von Bachelornoten klar erhöht, wenn diese für den jeweiligen Studienkontext korrigiert werden. Die Korrelation von unkorrigierten Bachelornoten und TM-WISO beträgt $r=0,27$. Mit Blick auf korrigierte Abschlussnoten steigt diese Korrelation auf $r=0,42$ an. Eine Multiple Regressionsanalyse zeigt, dass die Korrektur von Bachelorabschlussnoten allein bereits eine bessere Voraussage hinsichtlich des TM-WISO bietet als die Kombination aus unkorrigierter Bachelornoten und absoluten Abiturnoten. Durch die Korrektur der Bachelornoten steigt auch der Zusammenhang mit Abiturnoten merklich an ($r=0,33$ unkorrigiert, $r=0,42$ korrigiert).

Dies zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Studienleistungen im Bachelor und dem Abschneiden in einem fachspezifischen Studierfähigkeitstest, bzw. im Rahmen des Abiturs, stärker ist als ein erster Blick auf die Bachelornoten vermuten lässt. Inkohärente Notenstandards, wie auch Unterschiede in der Kompetitivität verschiedener Studienprogramme produzieren statistisch gesehen ein Rauschen, wodurch sich die niedrigere Korrelation unmittelbar erklären lässt. Außerdem wird deutlich, dass Bachelornoten Informationen über einige Kompetenzen enthalten, die auch im Masterstudium wichtig sind. Ein Unterschied zwischen Bachelor und Master scheint allerdings darin zu bestehen, dass die Kompetenz zum Planen in Studium und Beruf für Masterstudiengänge eine deutlich höhere Rolle spielt.

Gleichzeitig zeigt diese Studie auch die Möglichkeiten auf, welche eine statistische Korrektur von Abschlussno-

ten bietet. Durch den CASE Score kann die Aussagekraft von Noten basierend auf Kontextinformationen gesteigert werden. Angesichts der Ergebnisse raten die Autor*innen von einer alleinigen Verwendung absoluter Auswahlkriterien auf Basis von Bachelorabschlussnoten ohne Korrekturen oder die Hinzunahme weiterer Kriterien ab.

Literaturverzeichnis

- Almlund, M./Duckworth, A. L./Heckman, J. J./Kautz, T. D. (2011): Personality psychology and economics. In: Handbook of the Economics of Education, 4, pp. 1-181.
- Bergerhoff, J./Hartmann, S./Seegers, P. K./Knappe, A. (2018): Fachkraft 2030: Erhebung zur wirtschaftlichen und allgemeinen Lebenssituation der Studierenden in Deutschland. Köln/Maastricht: Studitemps GmbH/Maastricht University.
- Flanagan, J. C. (1954): The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin, 51 (4), pp. 327-358.
- Goldberg, L. R. (1999): A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In: Mervielde, I./Deary, I./De Fruyt, F./Ostendorf, F. (eds.): Personality Psychology in Europe, 7, pp. 7-28. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl und Beratungspraxis. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 43-54.
- Kersting, M./Hornke, L. F. (2003): Qualitätssicherung und Optimierung in der Diagnostik: Die DIN33430 und notwendige Begleit- und Folgeinitiativen. In: Psychologische Rundschau, 54 (3), S. 175-184.
- Schult, J./Hofmann, A./Stegt, S. J. (2019): Leisten fachspezifische Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum eine valide Studienerfolgsprognose? Ein metaanalytisches Update. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 51 (1), S. 16-30.
- Stegt, S. J./Didi, H.-J./Zimmerhofer, A./Seegers, P. K. (2018): Akzeptanz von Auswahlverfahren zur Studienplatzvergabe. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13 (4), S. 15-35.
- Stegt, S. J./Bergholz, L. (2018): Vorhersage des Studienerfolgs in konsekutiven Masterstudiengängen mithilfe eines kognitiven Eignungstests. In: Hochschulmanagement, 13 (4), S. 101-107.
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates, Drs. 2627-12.

- **Jan Bergerhoff**, Dr., Research Fellow, Maastricht University, School of Business and Economics, Economics of Education, Geschäftsführer, candidate select GmbH (CASE), E-Mail: j.bergerhoff@maastrichtuniversity.nl
- **Luisa Bergholz**, M.Sc., Gründerin, Limonata Coaching, E-Mail: info@luisabergholz.com
- **Philipp Seegers**, Dr., Research Fellow, Maastricht University, School of Business and Economics, Economics of Education, Geschäftsführer, candidate select GmbH (CASE), E-Mail: p.seegers@maastrichtuniversity.nl
- **Stephan Stegt**, Dr., Gesellschafter, ITB Consulting GmbH, E-Mail: stephan.stegt@itb-consulting.de

Alexander Lawall



Alexander Lawall

Steigerung des Lernerfolgs der Studierenden durch digitale, interaktive Umfrage- und Feedbacksysteme

Mathematical subjects are not considered the most popular subjects among students. Students generally do not perform at their top grades during their study program. The worse grades in these subjects correlate with negative teaching evaluations. Thus, students' negative attitudes and lack of motivation ultimately lead to "poorer" performance. The goal of this research is based on increasing student motivation and learning success. To this end, the following research question is investigated: Do digital, interactive survey and feedback systems within lectures increase learning success resp. teaching goal achievement? The answer is provided by an empirical case study about business mathematics. The result is an increase in learning success using digital, interactive survey and feedback systems.

Eine Studentenstudie aus dem Jahr 2020 über die Motive für die Wahl eines Studienfachs weist das „persönliche Interesse“ mit 91% als das schwerwiegendste Motiv aus (EY 2020, S. 8). Die allgemeine Wirkung von intrinsischen und extrinsischen Motivationstechniken bei Studierenden ist bereits mehrfach über Meta-Analysen untersucht (Feldman 1989; Hattie 2015). Der Einsatz und die Wirkung von digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen innerhalb der Vorlesung sind jedoch weitgehend unerforscht.

Die Arbeit beschäftigt sich daher mit dem Aufbau und Ablauf von digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen und deren Wirkung auf die Motivation und den Lernerfolg der Studierenden bei mathematischen Fächern. Das primäre Ziel der Arbeit beruht somit auf der Steigerung des Lernerfolgs der Studierenden. Im Rahmen der Arbeit wird dieses Ziel anhand einer empirischen Fallstudie am Kurs Wirtschaftsmathematik untersucht.

1. Motivation und Problemstellung

Die Motivation für die Erforschung von digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen begründet sich auf der Zunahme von digitalen Lehrformaten und virtuellen Lehrveranstaltungen (DZHW 2020, S. 2). Zusätzlich gilt laut einer anonymisierten Aussage eines Studenten: „Fächer mit mathematischen Inhalten sind nicht beliebt“. Das Kernproblem beruht auf der negativen Grundhaltung und fehlenden Motivation der Studierenden. Eine gravierende Ursache des Problems könnte auf die nach wie vor unzureichende mathematikdidaktische Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Mathematik an Universitäten zurückzuführen sein (Blömeke 2003; Blömeke 2004a; Blömeke 2004b; Eilerts 2009, S. 17). Dies führt in der Folge zu einer verbreiteten Aversion gegenüber dem Fach Mathematik schon bei Schüler:innen.

Das nachfolgend nach Möglichkeit nicht Aus- bzw. Abwählen mathematikhaltiger Studienfächer sind die logische Folge im Studium. Diese aufgeführten Faktoren führen im Endresultat zu einem schlechteren Notenspiegel bei mathematikhaltigen Fächern.

Die Ausgangslage gliedert sich in den Lernerfolg und die Lehrevaluation. Aus einer repräsentativen Umfrage bei den Studierenden zu mathematikhaltigen Fächern sind negative Faktoren aus der Lehrevaluation u.a. der fehlende (praktische) Nutzen (Theorie-Praxis-Bezug), unzureichende Lehrmaterialien im Sinne der Verständlichkeit und der „schlechte“ Dozent (Erläuterungen, Beispiel, etc.). Diese Meinungen der Studierenden tragen negativ zur summativen Lernerfolgskontrolle bei. Das resultiert in einer linksschiefen Notenverteilung in Bezug zur idealen Normalverteilung. Die Studierenden schneiden somit notenmäßig „schlechter“ ab.

2. Zielstellung und Leitfrage

Das primäre Ziel der empirischen Arbeit ist die Steigerung der Prüfungsergebnisse der Studierenden im Sinne der Lehrzielerreichung. Hierfür ist die Steigerung der Motivation für mathematikhaltige Fächer ein essentieller Faktor. Der wirksamste Aspekt für die Motivationssteigerung mit einer hochschuldidaktischen Effektstärke ist die Art, Qualität und Häufigkeit von Feedback der Lehrenden an die Studierenden (Ulrich 2020, Kap. 3). Daher wurde dem Thema Feedback für die Beantwortung der Leitfrage eine tragende Rolle zugesprochen. Hierbei fand das Feedback in der digitalen Lehre Anwendung.

Die Leitfrage lautet daher: *Steigert sich der Lernerfolg bzw. die Lehrzielerreichung durch digitale, interaktive Umfrage- und Feedbacksysteme innerhalb der Vorlesung?* Die Leitfrage wird hierzu am Beispiel der Vorle-

sung Wirtschaftsmathematik beantwortet. Die Durchführung einer empirischen Fallstudie in diesem Fach ist die Methodik zur Beantwortung dieser Fragestellung. Die Fallstudie zielt hierbei auf ein punktuelles, didaktisches Design zur Behebung der strukturellen Defizite in der Lehramtsausbildung ab. Die Erhebung der Daten und die statistische Auswertung bilden die konstituierenden Merkmale dieser Fallstudie.

3. Aufbau und Ablauf der empirischen Fallstudie

Die Vorlesung Wirtschaftsmathematik ist in der Integrierten Lehre bzw. im Blended Learning konzipiert. Die empirische Fallstudie erfolgt unter Zuhilfenahme einer Test- und einer Vergleichsgruppe. Für den Aufbau und Ablauf der Fallstudie sind das Lehrmaterial (u.a. Vorlesungsskript, gewählte Übungsaufgaben, angebotene Lehrvideos und Foliensätze), die Aufteilung der Lektionen in die Vorlesungszeiträume (synchron und virtuell) und der zeitliche Ablauf sowie die zeitgleiche und identische schriftliche Klausur für die Test- und Vergleichsgruppe deckungsgleich. Im Ansatz Blended Learning alternieren die synchrone, virtuelle Lehre und das Selbststudium. Die Vorlesungsteilnehmer aus der Test- und Vergleichsgruppe sind jeweils Studierende der Betriebswirtschaftslehre, des Marketingmanagement und des Immobilienmanagement. Die Anzahl der Studierenden in der Testgruppe beläuft sich auf 56 Studierende, wohingegen die Vergleichsgruppe 52 Studierende umfasst. Neben der zahlenmäßigen Abweichung von vier Studierenden ist der Einsatz digitaler, interaktiver Umfrage- und Feedbacksysteme innerhalb der Vorlesung der Testgruppe der einzige Unterschied.

Die digitalen, interaktiven Umfragesysteme werden vor und nach einer zusammengehörigen Lehreinheit verwendet. Nach der Bekanntgabe der entsprechenden Lehrziele und -inhalte (Gliederung der Lektion) hilft diese Umfrage für die Fokussierung und die ad-hoc Aussteuerung der Vorlesung. Hierbei wird beispielsweise der Kenntnisstand der Studierenden zu der jeweiligen Lektion abgefragt (vgl. Abbildung 1). Die Abstimmung

Abb. 1: Selbsteinschätzung des Kenntnisstands der Studierenden zu einem konkreten Thema



erfolgt hierbei nach dem Abtippen eines Links oder dem Abscannen eines QR-Codes auf den Folien. Die Skala bei den Umfragen geht hierbei von 1 „sehr schlecht“ bis hin zu 5 „sehr gut“. Durch die anonymisierte Abstimmung der Studierenden ergibt sich eine gesteigerte Reliabilität und Ehrlichkeit im Gegensatz zur nicht anonymisierten Umfrage. Der Verlauf der Umfrageergebnisse ist nur beim Lehrenden simultan ersichtlich. Somit gibt es keinen Gruppenzwang im positiven („Streber“) wie negativen Sinn („Unwissender“).

Nach der Abstimmung der Studierenden wird das Umfrageergebnis eingeblendet und eine Diskussion mit den Studierenden angeregt (vgl. Abbildung 2). Hierbei wird für ein gemeinsames Verständnis auf die jeweiligen Ergebnisse eingegangen und eine Basis des Kenntnisstands geschaffen. Aus den Aussagen der Diskussion erfolgen die Aussteuerung der Vorlesung hinsichtlich des Tempos und Inhalts und ein Feedback vom Lehrenden zu den Studierenden in Bezug auf den aktuellen Kenntnisstand. Nach dem Erwartungsdialog erfolgt die eigentliche Lehreinheit. Der Erwartungsdialog umfasst dabei die erneute Kommunikation des Lehr- und Lernziels, die Kommunikation des Nutzens für die Studierenden, des konkreten Ablaufs der Lehreinheit und der Abfrage der Wünsche und Anregungen der Studierenden.

Abb. 2: Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Studierenden vor der Lehreinheit



Nach der Vermittlung der Inhalte in der Lehreinheit wird erneut eine Umfrage durchgeführt. Hierbei wird das Verständnis und der aktuelle Kenntnisstand zur Lehreinheit abgefragt. Diese Umfrage erfolgt von der Durchführung her (u.a. anonymisiert) analog zur Umfrage vor der Lehreinheit (vgl. Abbildung 3). Hierbei wird der „kurzfristige Lehrerfolg“ ausgewertet. Der Mittelwert sollte entsprechend eine Erhöhung erfahren, da andernfalls eine Stagnierung bzw. ein negativer Effekt durch die Lehreinheit verursacht wurde. Dieses Ergebnis über den Kenntnisstand der Studierenden dient als Diskussionsgrundlage für die Besprechung der nachfolgenden Übungsaufgaben. Bei der Besprechung der Übungsaufgaben kommt direktes Feedback zum Einsatz. Nach dem Abschluss der Lehreinheit inklusive der Besprechung der Übungsaufgaben wechseln die Studierenden wieder ins Selbststudium.

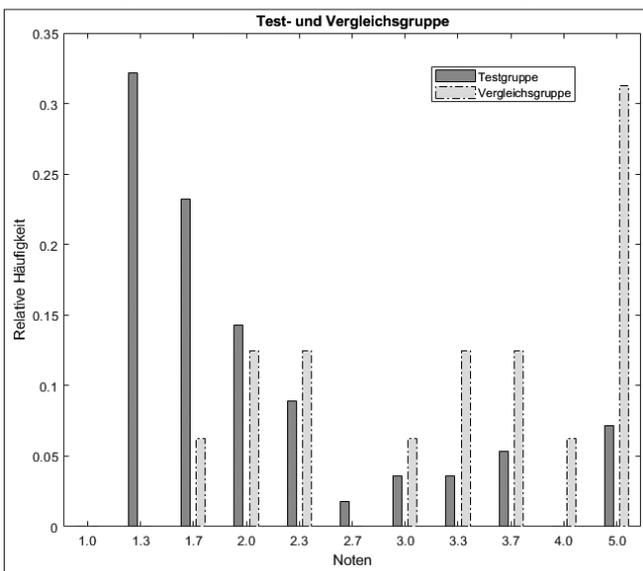
Abb. 3: Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Studierenden nach der Lehrinheit



4. Evaluation

Nach dem Abschluss der empirischen Fallstudie, sprich dem Ende des Semesters inklusive der schriftlichen Prüfung, werden die Ergebnisse statistisch ausgewertet. In Abbildung 4 ist eine notenmäßige Verbesserung der Testgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe ersichtlich. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern die Steigerung des Lernerfolgs signifikant ist. Für die Überprüfung wird die Null- und Alternativhypothese aufgestellt. Die Nullhypothese besagt: „Der Einsatz von digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen steigert den Lernerfolg nicht.“ Die Alternativhypothese hingegen ist: „Der Einsatz von digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen steigert den Lernerfolg.“

Abb. 4: Ergebnisse der summativen Lernerfolgskontrolle



Die statistische Auswertung mittels eines (einseitigen) Signifikanztests liefert eine Aussage zur Annahme bzw. Ablehnung der jeweiligen These. Durch die Unabhängigkeit der beiden Stichproben (Test- und Vergleichsgruppe) in Verbindung mit der Anzahl der Probanden

(>30 Studierende) kommt hierbei die Teststatistik mit der Normalverteilung zum Tragen. Der Zweistichprobent-Test mit einem Signifikanzniveau von $\alpha=5\%$ (alternativ $\alpha=1\%$) liefert einen p-Wert von $\sim 0,000012952$. Dieser p-Wert ist kleiner als das Signifikanzniveau von 5% (alternativ $\alpha=1\%$). Somit erfolgt die Annahme der Alternativhypothese und das Ergebnis der summativen Lernerfolgskontrolle (schriftliche Prüfung) ist signifikant. Der Mittelwert und die Varianz der Test- und Vergleichsgruppe aus der empirischen Fallstudie zusammen mit dem errechneten p-Wert sind in Tabelle 1 abgebildet.

Tab. 1: Zweistichproben-t-Test

	Testgruppe	Vergleichsgruppe
Mittelwert	2,13	3,52
Varianz	1,09	1,05
p-Wert (einseitig)	0,000012952664289181	

5. Schlussfolgerungen und Fazit

Der Einsatz von digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen bringt eine signifikante Steigerung des Lernerfolgs der Studierenden. Durch die Evaluation der Ergebnisse aus der empirischen Fallstudie ist das primäre Ziel als erfüllt anzusehen. Die Aussage von Hattie über die hochschuldidaktische Effektstärke für Feedback ($d=0,93$) konnte durch die Verbindung von Umfrage und Feedback gesteigert werden ($d=1,36$). Diese Meta-Analyse für die hochschuldidaktische Effektstärke beruht auf der Berechnung $d=(\bar{x}(\text{Vergleich}) - \bar{x}(\text{Test})) / (s(\text{Test}))$ (Cohen 1988; Hattie 2015; Feldman 1989). Zusätzlich konnte eine Steigerung der Wortmelde- und Fragebereitschaft der Studierenden bei der Testgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe festgestellt werden. Dies wurde durch das „Hand heben“ in der virtuellen Vorlesung und die gesteigerte Aktivierung der Kameras ermittelbar. Hierbei wird ein Zusammenhang zwischen den digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen und der signifikanten Motivationssteigerung der Studierenden attestiert.

Die Steigerung der Motivation bei den Studierenden spiegelt sich in der Lehrevaluation für den Kurs und die Dozenten wider. Die Lehrevaluation in der Testgruppe fällt „besser“ aus als die der Vergleichsgruppe. Der Zusammenhang zwischen den digitalen, interaktiven Umfrage- und Feedbacksystemen und den Auswirkungen auf die Lehrevaluation bedarf einer wissenschaftlichen Untersuchung und ist hier als These zu verstehen.

Bei der kritischen Betrachtung der Arbeit sollten die Dozenten in der Test- und Vergleichsgruppe in einem weiteren Durchlauf vertauscht werden. Dies ist für eine verallgemeinerbare Steigerung der Aussagekraft der empirischen Fallstudie zielführend. Durch Faktoren wie Sympathie, Vorurteile, Sprachmodulation, etc. könnten sich Unschärfen ergeben. Auch die Verwässerung der „ehrlichen Stimmen“ durch die personenbezogene Kommunikation kann das Ergebnis verfälschen. Daher sind eine erneute Datenerhebung und Signifikanzprüfung für die Erhöhung der Aussagekraft dienlich.

Literaturverzeichnis

- Blömeke, S. (2003): Learning to teach mathematics and science – A hierarchical linear model for case studies in six countries. Paper presented at the IEA TEDS Expert Panel Meeting (15-18 December 2003, Hamburg).
- Blömeke, S. (2004a): Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig, S. 59-91.
- Blömeke, S. (2004b): How efficient is the teacher education of mathematics teachers? Typology of cultural context factors and their connection to student achievement. Proposal submitted for the 15th ICMI study „The professional education and development of teachers of mathematics“ in Brazil 2005.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- DZHW (9. November, 2020): Corona-Krise: Welche Tools wurden an Deiner Hochschule in Online-Veranstaltungen im digitalen Sommersemester 2020 wie oft genutzt? In: Statista: DZHW-Brief 05/2020 Studieren unter CoronaBedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester, S. 2.
- Eilerts, K. (2009): Kompetenzorientierung in der Mathematik-Lehrerbildung. Empirische Untersuchung zu ihrer Implementierung. Zürich, Schaffhausen: LIT-Verlag; Ausflg. Schweiz: B+M Buch- und Medienvertriebs AG (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 14).

EY (26. Oktober, 2020): Was waren Ihre Motive bei der Wahl des Studienfaches bzw. wie wichtig waren Ihnen folgende Motive bei der Wahl des Studienfaches? (Angabe „sehr wichtig“). In Statista: EY Studentenstudie 2020, S. 8.

Feldman, K. A. (1989): The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. Research in Higher Education, 30 (6), pp. 583-645.

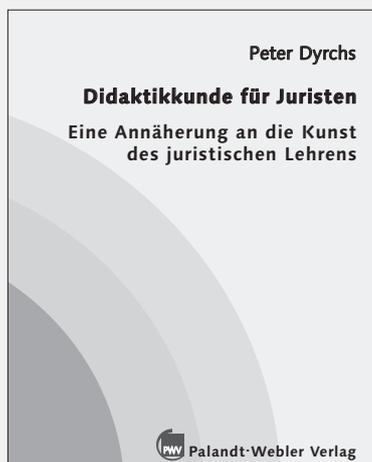
Hattie, J. A. (2015): The applicability of visible learning to higher education. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1 (1), pp. 79-91.

Ulrich, I. (2020). Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen (2., aktualisierte, korr. u erw. Aufl.). Berlin.

■ Alexander Lawall, Prof. Dr., Professur für Cyber Security, Studiengangleitung Cyber Security & Cyber Security Management, IU Internationale Hochschule Erfurt, E-Mail: alexander.lawall@iu.org

Peter Dyrchs Didaktik für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens



ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten, 2. Auflage
44.60 Euro zzgl. Versandkosten



Bestellung - E-Mail: info@palandt-webler-verlag.de, Fax: 0521/ 923 610-22

In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des „Trial-and-Error“ gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrerefahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungswerke.

Call for Papers der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ für das Themenheft 1/2023 „Hybridität deutscher Hochschulen“

Die Entscheidungsstrukturen deutscher Hochschulen zeichnen sich durch eine Doppelnatur zwischen dem Idealtypus eines Selbstverwaltungs- und dem eines Managementmodells aus. Bogumil u.a. (2013, S. 66) haben für diese Doppelnatur den Begriff der „**hybriden Governance-Struktur**“ vorgeschlagen.

Hintergrund ist der verfassungsrechtlich aus der Weimarer Verfassung übernommene Artikel 5 Absatz 3 Satz 1 des Grundgesetzes: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“. Die **Wissenschaftsfreiheit** gibt den Hochschullehrer*innen gegenüber dem Staat das Recht, alleine zu entscheiden, was sie in der eigenen Forschung und Lehre als Thema wissenschaftlich bearbeiten wollen, welche Methoden sie auswählen und wie und wo sie veröffentlichen wollen. Seit einem Urteil zur Mitbestimmung der Studierenden und nicht-professoraler Gruppen im Jahre 1973 hat das Bundesverfassungsgericht Wissenschaftsfreiheit nicht mehr nur als ein Abwehrrecht des einzelnen Hochschullehrers gegenüber Interventionen des Staates interpretiert, sondern auch als einen Wert zur Gestaltung der inneren Ordnung der Hochschulen, als zentrales Element einer „objektiven“ Werteordnung (Zechlin 2017). Als Folge dieser Interpretation haben in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung, die in wissenschaftlichen Angelegenheiten zu entscheiden haben, die Hochschullehrer*innen als Statusgruppe die Mehrheit der Sitze. Das gilt sowohl für den Akademischen Senat als auch für die Fakultäts- und Fachbereichsräte.

Zugleich sind die deutschen Hochschulen seit den Hochschulgesetzänderungen Ende der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts (Orientierung am New Public Management) auch Organisationen mit einem professionellen Management, das verbindliche Rechte vor allem in den Bereichen „Haushalt“, Personal“ und in einigen Bundesländern auch im Bereich „Organisation“ wahrnehmen und zur Erreichung der angestrebten Ziele eine professionelle Verwaltung einsetzen kann.

Dieser rechtliche Hybrid-Charakter der Entscheidungsstrukturen deutscher Hochschulen beeinflusst Veränderungsprozesse, vor allem Innovationen relativ stark, weil dieses Modell ein hochschulpolitisches Machtgleichgewicht zwischen den Akteursgruppen Hochschulleitung und Akademischer Senat nahelegt. In der Realität der hybriden Entscheidungsstrukturen deutscher Hochschulen existieren allerdings zwischen Hochschul- und Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitungen auf der einen Seite sowie den anderen zentralen und dezentralen akademi-

schen Gremien auf der anderen Seite sehr unterschiedliche Handlungsbeziehungen.

Im geplanten Heft 1/2023 sollen der aktuelle Stand der Handlungsbeziehungen zwischen den Leitungsorganen und anderen zentralen bzw. dezentralen Selbstverwaltungsgremien, die Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten Akteursgruppen sowie vor allem die Bedeutung der Hybridität für hochschulinterne Veränderungsprozesse und Innovationen beschrieben und erklärt werden. In diesem Zusammenhang sind die Unterschiede zwischen den Landeshochschulgesetzen und deren Konsequenzen für die Rechte der Leitungsebenen und der Selbstverwaltung von Bedeutung.

Folgende Akzente können gesetzt werden:

- theoretisch orientierte und empirische Untersuchungen über Hochschulen und deren Akteure im deutschen Hochschulwesen (mit qualitativen und quantitativen Methoden);
- Bewertungen der hybriden Struktur und Veränderungswünsche einzelner Akteursgruppen, auch der Hochschulräte;
- Studien über Hochschulen in Österreich und der Schweiz, wo die Wissenschaftsfreiheit zwar auch ein Grundrecht ist, aber anders interpretiert wird als in Deutschland.

Abgabetermin ist der 30. September 2022. Bitte die Manuskripte als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien an Prof. Dr. Alexander Dilger (geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift, E-Mail: alexander.dilger@uni-muenster.de) und Prof. Dr. Wilfried Müller (verantwortliches Mitglied des Herausgeber*innenkreises für dieses Schwerpunktheft, E-Mail: wmueller45@t-online.de) senden.

Beim Schreiben des Textes bitte die „Hinweise für Autor*innen“ auf der Website des UVW UniversitätsVerlagWebler beachten.

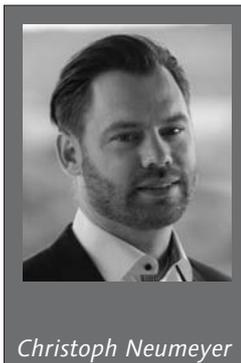
Literatur

- Bogumil, J./Burgi, M./Heinze, R. G./Gerber, S./Gräf I.-D./Jochheim, L./Schickentanz, M. (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Management-Modell: Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In: E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U./Weingart, P. (Hg.): Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld, S. 49-71.
- Zechlin, L. (2017): Wissenschaftsfreiheit und Organisation: Die „Hochschullehrermehrheit“ im Grundrechtsverständnis der autonomen Universität. In: Ordnung der Wissenschaft, 3, S. 161-174.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Wir freuen uns nicht nur über Beiträge von Ihnen im Rahmen eines Call for Papers, sondern auch in den ständigen Sparten *Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung, Organisations- und Managementforschung, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte*, ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de



Christoph Neumeyer

Weltweit stehen viele Hochschulen seit Beginn der Pandemie vor der Herausforderung, ihr Unterrichtssystem auf hybride oder sogar komplett digitale Formate umstellen zu müssen. Nur so können sie in Zukunft trotz Einschränkungen einen funktionierenden Lehrbetrieb dauerhaft aufrechterhalten. Die dafür notwendige technische Ausstattung der Vorlesungssäle und Seminarräume ist aber bei vielen Uni-

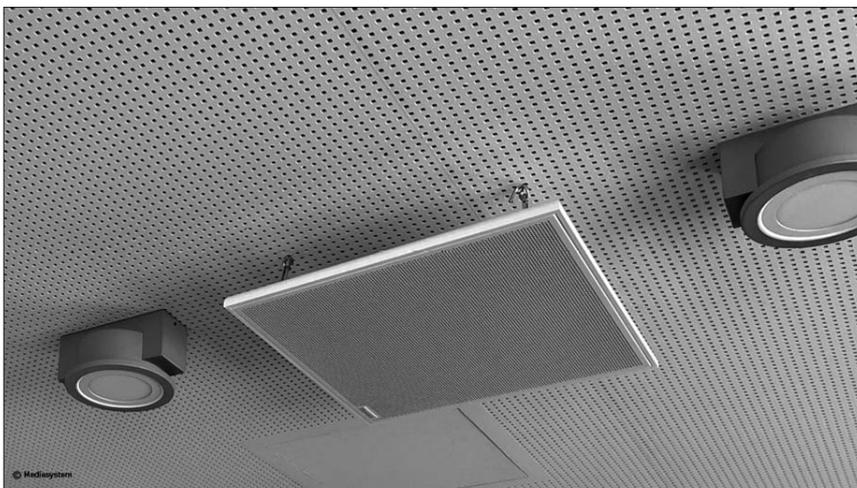
versitäten noch immer nicht vorhanden, sodass es schnelle und unkomplizierte Lösungen bedarf.

Die Konferenz- und Mikrofonssysteme von Shure bieten nicht nur für Geschäftskonferenzen, sondern auch im Hochschul Umfeld die optimale Gesamtlösung. Dabei gibt es für jede Raum- und Nutzungssituation ein passendes Konferenzsystem, je nachdem, ob zum Beispiel die Mikrofone eine oder mehrere Personen aufnehmen sollen oder ob es sich um große Hörsäle oder kleinere Seminarräume handelt.

Planung nach den Voraussetzungen der Hochschulen

Zu Beginn einer sorgfältigen Planung der hybriden und/oder digitalen Audiolösung gilt es einige grundlegende Aspekte zu beachten, um daraus die notwendigen Anforderungen an die Audiotechnik ableiten zu können. Außerdem spielen akustische Gegebenheiten wie Raumgröße, Deckenhöhe und die Lage im Hochschulgebäude eine Rolle bei der Erstellung des Konzepts.

Im besten Fall sind an der Raumplanung neben Architekt*innen auch Audio-Expert*innen bereits frühzeitig beteiligt. Im Falle der Anpassung der Universitätsräume an die digitale Zukunft werden die Audiosysteme jedoch meist in bestehende Systeme nachgerüstet. Dann stellen Umgebungsgeräusche von Heizungs- und Lüftungssystemen, benachbarte Fahrstühle sowie Trittschall wesentliche Herausforderungen dar. Ausrichtbare Array-Mikrofonssysteme sind zum Beispiel speziell dafür ausgelegt, Störgeräusche weitestgehend zu mindern.



Herausforderung Pandemie: Wahl der zukünftigen Unterrichtsform

Aufgrund der aktuellen Situation der letzten Jahre mussten sich Universitäten und Hochschulen entscheiden, wie sie den Unterricht in Zukunft gestalten möchten. Von kompletten Distanzvorlesungen über hybride Modelle gibt es verschiedenste Gestaltungsformen. Die Entscheidung für ausschließliche Online-Vorlesungen bietet sich nicht zuletzt aufgrund des organisatorischen Vorteils an, denn eine Kombination aus Präsenzveranstaltungen und hybriden Unterrichtsteilen erfordert eine aufwändige Planung. Oft kann zum Beispiel auf eine Präsenzvorlesung kein reines Online- oder Hybrid-Seminar folgen, denn es bleibt den Teilnehmer*innen zu wenig Zeit, zwischen den Modulen nach Hause zu gehen. In der Hochschule zu bleiben und sich von dort einzuloggen, stellt oft keine Alternative dar, denn die Rückzugsmöglichkeiten, um Webinaren konzentriert zu folgen, sind vor Ort begrenzt.

Aber auch die hybride Form, welche sich bereits bei der Form des Fernstudiums etabliert hat, bietet gewisse Vorteile: So kann die vielleicht etwas ländlicher gelegene Universität mehr Studierende gewinnen, da diese dann nur gelegentlich vor Ort sein müssen. Zugleich macht es die Hochschulen attraktiver für hochkarätige Dozent*innen, die den gleichen Vorteil der physischen Teilpräsenz zu schätzen wissen.

Alle Lehrenden sind im Zuge der neuen Unterrichtsformen außerdem aufgefordert, ihre Vorlesungen didaktisch anzupassen, damit weder Präsenzgruppen noch Online-Teilnehmer*innen im Nachteil sind.

Verschiedene Optionen je nach Nutzungssituation

Für jede Unterrichtsform gibt es unterschiedliche Varianten von Konferenzsystemen. In einem großen Hörsaal bieten sich für den klassischen Frontalunterricht beispielsweise Decken-Mikrofonarrays wie das Shure MXA910 aus dem Microflex Ecosystem an. Diese erfassen den kompletten Saal und sorgen auch bei hybridem oder vollständigem Distanzunterricht sowohl für die Studierenden zuhause als auch vor Ort für eine konstant hohe Klangqualität, unabhängig von der Position der Dozierenden oder der Kurs Teilnehmer*innen im Raum.

Zudem können je nach Raumgröße netzwerkfähige MXN5W-C Deckeneinbaulautsprecher genutzt werden, um eine hochwertige Klangwiedergabe zu gewährleisten. Die vereinten Komponenten des Microflex Systems sorgen dann zusammen mit dem IntelliMix P300 Audio Conferencing Processor als Steuerungselement in den Hörsälen für einen transparenten Klang und hohe Sprachverständlichkeit für Lehrkräfte und Studierende – sowohl vor Ort als auch im virtuellen Lernumfeld.

Bei kleineren Seminarräumen hingegen bieten sich aufgrund des geringeren



Platzes lineare Mikrofonarrays wie das Shure MXA710 an. Alle Mikrofonarrays zeichnen sich durch ihren hohen Grad an Zuverlässigkeit und Bedienkomfort aus. Sie fügen sich unauffällig in die Raumarchitektur ein, zum Beispiel in der Decke oder den Sitzreihen.

Audiosignalgesteuerte Kamerabewegung der Kühne Logistics University (KLU)

Die private, staatlich anerkannte KLU in Hamburg wünschte sich eine besondere Audiolösung, die es all ihren Studierenden ermöglicht, aktiv an Vorlesungen teilzunehmen, während die geltenden Schutzmaßnahmen eingehalten werden. Auch solche speziellen Szenarien lassen sich mit der passenden Audiotechnik ganz nach Vorstellung der Hochschulen realisieren.

In allen Räumen der KLU wurden deshalb zunächst Shure Microflex Advance MXA910 Decken-Mikrofonarrays zur Spracherfassung installiert. Damit Teilnehmer*innen, die zur Vorlesung von extern zugeschaltet sind, dem Geschehen im Hörsaal – sowohl dem gespro-

chenen Wort der Professor*innen als auch den Fragen und Aussagen ihrer Mitstudierenden – folgen können, leiten die Mikrofone das Signal über einen sogenannten Audio-DSP an das Videokonferenzsystem weiter. Zusätzlich leiten die Mikrofone, die sich oberhalb der Studierenden befinden, ihre Signale an eine sogenannte Mediensteuerung von Crestron weiter. Diese wertet die Position der sprechenden Person aus und ruft zeitgleich die passende Voreinstellung in einer Kamera auf. So können alle Online-Teilnehmer*innen anhand des Kamerabildes nachvollziehen, wer gerade spricht.

Professionelle Umsetzung mit verifizierten Systemintegratoren

Um die für Ihre Hochschule passende Audiolösung zu finden, arbeitet Shure mit erfahrenen Systemhäusern und Systemintegratoren zusammen. Gemeinsam werden die Konzepte nach Bedarf und Anforderungen der Auftraggebenden erstellt und anschließend begleiten die Expert*innen diese bis zum fertiggestellten Konferenzsystem.

Sind Sie daran interessiert zu erfahren, welche Lösung am besten zu Ihren Anforderungen passt und wünschen eine individuelle, kostenfreie Beratung durch Audio-Expert*innen von Shure? Dann füllen Sie einfach das Kontaktformular auf der Shure Microflex Ecosystem Seite <https://shu.re/3luJDFp> aus.

■ **Christoph Neumeyer**, Dipl. Ing. (FH), Vertriebsleiter/Director Integrated Systems, E-Mail: neumeyc@shure.com



Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2022

Governancestrukturen öffentlicher
Forschungsfinanzierung im Vergleich

Rupert Pichler

Das österreichische
Forschungsfinanzierungsgesetz:
die rechtliche Institutionalisierung
und Konsolidierung der
Forschungsfinanzierungsstrukturen
des Bundes

*Veronika Hopfgartner, Leonhard
Jörg, Sabine Mayer & Rupert Pichler*
Ein neues Betriebssystem für die
österreichische Forschungsförderung
Werkstattbericht

Peter Kaufmann & Mario Steyer
Leistungsfähigkeit durch
Eigenverantwortung – Auf dem Weg
zu mehr strategischer Steuerung
durch Ministerien und mehr
operativer Autonomie für Agenturen

Rainer Frietsch & Susanne Bühner
Strukturen und Governance
öffentlicher Finanzierung der
außeruniversitären
Forschungsorganisationen in
Deutschland

Jan Biesenbender & Bettina Böhm
Die Leibniz-Gemeinschaft im Pakt
für Forschung und Innovation

*Klara Sekanina &
Christoph Grolimund*
Forschungsfinanzierung im Kontext
der föderalen Struktur der Schweiz

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2022

In eigener Sache

Impactwerte unserer Zeitschriften
Ein Brief an unsere (insbesondere
Nachwuchs-)Autor*innen

Hochschulentwicklung und -politik

Manuela Pietraß
Interdisziplinarität als Programm –
Das Strukturkonzept der neuen
Technischen Universität Nürnberg

Torsten Klein
Inklusionshürden in der digitalen
Hochschullehre: Die exklusive Seite
der Digitalisierung

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

Tilman Sauer & Benedikt Schreiber
Nachdenken über Mathematik
Bericht über ein Lehrformat an der
Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

*Justus Wähling, Ronny Baierl & Jutta
Stumpf-Wollersheim*
Wissenschaftliches Arbeiten:
Handlungsempfehlungen für Lehrende
zum Einsatz eines digitalen
Lehrangebots

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,
Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2022

Personalführung an Hochschulen

Fred G. Becker

„Moderne“ Personalführung ...an
sich und an Hochschulen

Stefan Kühl & Marcel Schütz
Die Organisation der Hierarchie und
die Hierarchie der Hochschule

Bernd Kleimann
Personalführung im Governance-Mix

Cornelia Meurer & Vanessa Bader
Führungszertifikate an Nachwuchs-
akademien in Deutschland

Michael Gutjahr et al.
Qualifizierung zur Personalführung
an deutschen Universitäten

Kristin Knipfer et al.
Verantwortungsvoll Führen:
Destruktive Führung in der Wissen-
schaft und Ansätze zur Förderung
von Führungskompetenzen

P-OE-Gespräche mit Lambert T.
Koch, Christina Reinhardt und
Robert Wolf

*Korinna Strobel &
Irena Wiederspohn*
Was ist hier eigentlich der Job?
Aufgabenfelder von Führung in der
Wissenschaft und ihre Vermittlung
am Beispiel der Helmholtz-Akade-
mie für Führungskräfte

Julia Dreher et al.
Kompetenzmodell für Führung –
ein Praxisbericht zur Entwicklung
und Nutzung im Forschungszentrum
Jülich

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration**QiW 2/2022**
Studieneinstieg und
Studien(einstiegs-)erfolg**Qualitätsforschung***Pascale Stephanie Petri*
**Digitaler Studieneinstieg –
Was wissen wir über die Vorhersage
von Studienerfolg und welche Rolle
könnten digitale Kompetenzen
spielen?***Lukas Georg Hartleb*
**Herausforderungen von
First-Generation-Studierenden im
Studieneingang als qualitative
Hinweise auf Studierbarkeit***Günther Wenzel, Stefanie Kuso,
Ursula Höllhumer &
Eszter Geresics-Földi*
**Das berufs begleitende Fernstudium
aus Sicht nicht-traditioneller
Studierender****Qualitätsentwicklung/-politik***Michael Meznik*
**Die Verbesserung der
Rahmenbedingungen für
Studienerfolg an Österreichs
öffentlichen Universitäten****ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2022
Weitere Beispiele für die Vielfalt von
Beratung an Hochschulen*Alexander Bazhin*
**Lernberatung? Lerncoaching?
Lernbegleitung!***Marco Mohr*
**Die Vermittlung von Strategien im
Umgang mit unzulässigen Fragen in
Bewerbungen als Seminarvorschlag
für Career Services an Hochschulen***Paul Spiegelberg*
**„Stipendienkultur Ruhr“ – Eine
hochschulübergreifende Kooperation
zur Stärkung der Region***Marina Metzmacher*
**Aus der Beratungspraxis der
Zentralen Ombudsstelle für
Studierende im Akademischen
Beratungs-Zentrum der UDE***Stefan Bröhl*
**Die Etablierung einer unabhängigen
Beratungsstruktur als Unterstützung
für Studierende im Rahmen der
Verfassten Studierendenschaft –
Bericht aus der Uni Bielefeld***Alexander Kersting*
**„Ich hätte da mal eine Frage zum
BAföG...“ Die Bedeutsamkeit einer
breit aufgestellten und gut
vernetzten Beratungsstruktur für
eine erfolgreiche Beratung.
Ein Bericht aus der Praxis***Jörn Sickelmann*
**Das Drei-Schritt-Zeitmanagement für
Studierende und andere Lernende:
Ein Konzept aus der Praxis für die Praxis****Für weitere
Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:**E-Mail:**
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Fax:**
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**
**UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld**

Hans-Kaspar von Matt
Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie
Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Im Zentrum stehen jene bildungspolitischen Institutionen, die den Prozess angestoßen, gefördert, unterstützt und teilweise auch behindert haben. Zur Sprache kommen auch das politische und wirtschaftliche Umfeld und sein Einfluss auf die Konzeption der Fachhochschulen sowie die Rolle einzelner Personen, die sich dabei hervorgetan haben. Dank den 34 Interviews mit Hauptakteuren, die ergänzend zur Auswertung der schriftlichen Quellen geführt wurden, wird ein neues Licht auf diese wichtige Phase der Bildungspolitik geworfen. Die Geschichten hinter der Geschichte bringen manches Detail ans Licht und zeigen anschaulich die unterschiedlichen Kulturen, Interessen und Agenden der daran beteiligten Institutionen und Personen. Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.



Bielefeld 2022, 231 Seiten,
ISBN (Print): 978-3-946017-26-4, € 39.90
ISBN (E-Book): 978-3-946017-27-1, € 36.90

Die neue Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Diese Reihe hat einen prominenten Herausgeberkreis und Beirat aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf der Aktionsebene auf den Spannungsbogen zwischen Grundlagen und Anwendung und dem Verschwinden scharfer Abgrenzungen sowie – institutionell gesehen – von der Fraunhofer Gesellschaft bis zu den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Kunst- und Musikhochschulen.

Weitere einschlägige Werke sind zur Publikation willkommen. Das ausführliche Reihenkonzept finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/buchreihen

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22