12. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

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

- Lassen sich mit besseren Noten bessere studentische Lehrevaluationen „erkaufen"?
- Eignung der kaufmännischen Rechnungslegung für Hochschulen
- Die „marktorientierte Prozess-Matrix" zur Verankerung von Kunden- und Konkurrenzorientierung in „unternehmerischen" Hochschulen
- Risikoreporting an Hochschulen am Beispiel der Universität des Saarlandes

1 | 2017

UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen
Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent a.D., Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald
Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, ehem. Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)
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 Universitätfür Verwaltungswissenschaften Speyer
Stefan Lange, Dr., Arbeitsbereich Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln
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., Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München
Joachim Prinz, Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen
Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin des DAAD, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes
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 Autoren

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 „Autorenhinweisen" 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
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 28.04.2017

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 74 Euro
Einzelheft: 21 Euro
Doppelheft: 38 Euro

Druck:
Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind per E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter
www.universitaetsverlagwebler.de

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare 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.

12. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

In eigener Sache

Neue Mitglieder im Herausgeberkreis 2

Organisations- und Managementforschung

Laura Winkelsett
Lassen sich mit besseren Noten bessere studentische Lehrevaluationen „erkaufen"? 4

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Anne Najderek & Philip Jung
Eignung der kaufmännischen Rechnungslegung für Hochschulen 11

Paul Reinbacher
Die „marktorientierte Prozess-Matrix" zur Verankerung von Kunden- und Konkurrenzorientierung in „unternehmerischen" Hochschulen 17

Alexander Baumeister
Risikoreporting an Hochschulen am Beispiel der Universität des Saarlandes 26

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1 | 2017

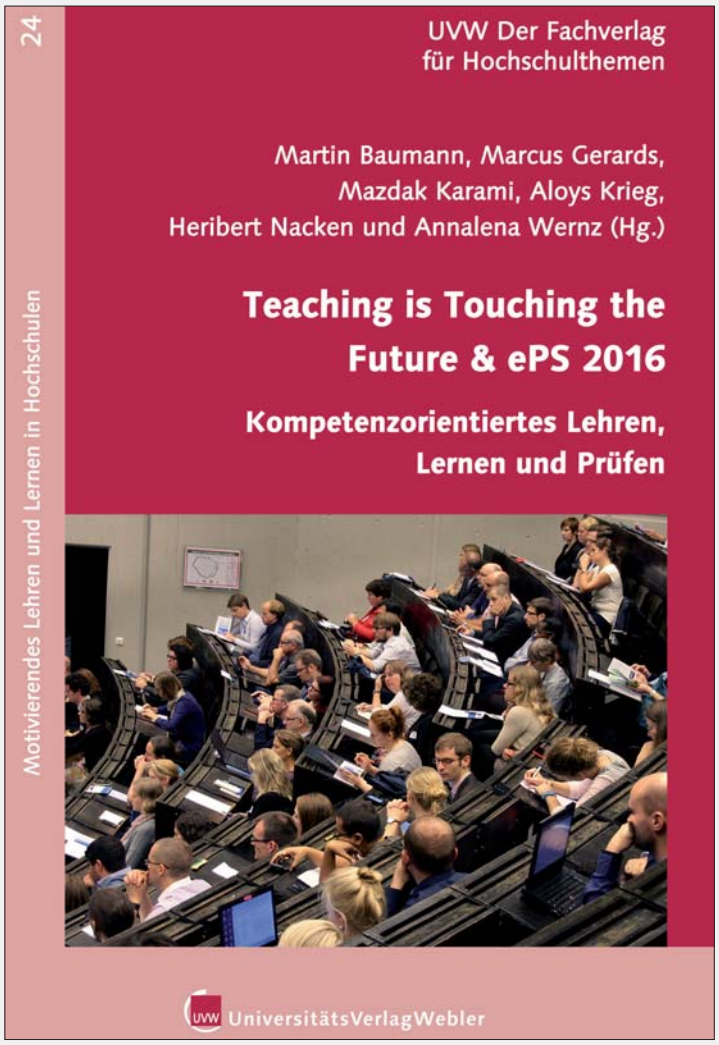
Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

NEUERSCHEINUNG
E-Book

Martin Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016

Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen



Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Die Tagung bot somit eine ideale Möglichkeit, das Thema Digitalisierung der Lehre auch unter dem Blickwinkel des Prüfens zu betrachten, um auf beiden Gebieten Kompetenzen auszuweiten und Synergien zu schaffen.

Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen. Damit stellt er ein umfassendes Zeitbild der aktuellen Konzepte, Beispiele und Erfahrungen aus der Digitalisierung in der Hochschullehre sowie elektronischem und kompetenzorientiertem Prüfen zur Verfügung. Zusätzlich hat der fachliche und interdisziplinären Diskurs während der Tagung für eine Erweiterung der Beiträge um neue Ideen und Ansätze gesorgt. Besonders hervorzuheben sind die interdisziplinäre Breite der Beiträge und die heterogenen Anforderungen an eine Digitalisierung, wodurch das Thema umfassend aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird.

ISBN 978-3-946017-05-9,
Bielefeld 2017,
219 Seiten, E-Book,
29.80 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

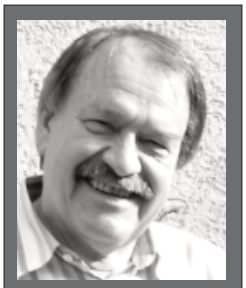
Die Bewertung von Lernveranstaltungen (oft auch genannt: Lehrveranstaltungen) durch die teilnehmenden Studierenden dient viele Male allein der Rückmeldung an die Lehrenden über die subjektiv empfundenen Lernbedürfnisse der beteiligten Studierenden. Die meisten Lehrenden sind an solchen Rückmeldungen sehr interessiert, wenn sie methodisch geeignet angelegt und konstruktiv gemeint sind. In immer mehr Hochschulen haben „Lehrevaluationen" (trotz vielfältiger methodischer Mängel) aber gleichzeitig administrative Funktionen zur Kontrolle der Lehrleistungen. Hängen von den Ergebnissen dann auch noch eigene Reputation oder materielle Vorteile ab (in den USA z.T. auch noch die Höhe des Gehalts), dann mag die Versuchung aufkommen, mit Mitteln etwas außerhalb der Lehrqualität das Urteil der Studierenden zu beeinflussen. Wenn solche Versuche existieren sollten, so sind sie zumindest schwer zu erkennen. *Laura Winkelsett* ist in ihrer empirischen Studie **Lassen sich mit besseren Noten bessere studentische Lehrevaluationen „erkaufen"?** dieser Frage nachgegangen, hat eine entsprechende Methodik eingesetzt und Antworten gefunden. Sie sind nicht nur für andere Lehrende interessant, sondern vor allem für diejenigen, die in Hochschulen für die Qualität der Lehre fachübergreifend verantwortlich sind.

Seite 4

Das traditionelle cameralistische Rechnungswesen, von historischen Bedürfnissen geprägt, schien modernen Anforderungen immer weniger genügen zu können. Nach jahrzehntelanger Debatte setzte sich der Schluss durch, die kaufmännische Buchführung auch an Hochschulen einzuführen. Aber was heißt „die"? Es gab viele Varianten, und die Bundesländer haben versäumt, sich auf gemeinsame Normen zu einigen. Dies führt leicht zu Verwirrungen. Der Beitrag von *Anne Najderek & Philip Jung* über die **Eignung der kaufmännischen Rechnungslegung für Hochschulen** stellt die entstandenen Differenzen und Unklarheiten dar und zeigt Lösungsmöglichkeiten. Darüber hinaus haben die Autorin und der Autor angekündigt, in weiteren Beiträgen Einzelbeispiele hochschulspezifischer Bilanzierungssachverhalte entwickeln zu wollen.

Seite 11

Es gibt nach wie vor erhebliche Kontroversen über das zentrale Konzept, was eine Hochschule sei (vor allem im Bereich Studium: Lehranstalt, in der Studierende belehrt werden; Service-Unternehmen; Haus des Lernens – vordringlich für Selbstbildungsprozesse der Studierenden – oder eine Mixtur aus allem). Umstritten ist auch, in welchen Prozessen der individuelle und der öffentliche Bildungsauftrag am Besten zu erreichen ist und welche Rollen die Mitglieder der Hochschule dafür einnehmen. Auch bezweifeln viele Hochschulforscher (ganz besonders solche, die sich mit Bildungstheorie beschäftigen), dass sich aktive, selbstverantwortliche Bildungsprozesse von Vollmitgliedern der Hochschule – nämlich Studierenden – in derzeitigen betriebswirtschaftlichen Modellen bzw. ihrer Begrifflichkeit (z.B. dem Kundenbegriff) adäquat abbilden lassen – und das ohne unerwünschte Nebeneffekte. Aber es gibt auch andere (insbesondere aus der Betriebswirtschaft), die von der Eignung der Konzepte und Begrifflichkeit der BWL für diese Bildungsprozesse überzeugt sind. Die Schwesterzeitschrift Das Hochschulwesen hatte im Jahrgang 2013 (Ausgabe 1+2) dazu eine Kontroverse multiperspektivisch in 5 Artikeln aus mehreren Sichtweisen innerhalb der BWL, aus der Psychologie, der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie sowie der Bildungsgeschichte ausgetragen.



Wolff-Dietrich Webler

Diese Kontroverse wird hier wieder aufgenommen, dieses Mal, indem *Paul Reinbacher* die Möglichkeit wahrnimmt, in seinem Artikel **Die „marktorientierte Prozess-Matrix" zur Verankerung von Kunden- und Konkurrenzorientierung in „unternehmerischen" Hochschulen** seine Sicht darzustellen. Lesenden, die nicht gewohnt sind, sich in Fragen von Bildungsprozessen in der Begrifflichkeit der BWL zu bewegen, wird eine häufige Irritation schon früh genommen: Kunden können auch als Anspruchsgruppen gesehen werden, und das sind Studierende sicherlich auch. Der Autor übersetzt zunächst viele an Hochschulen ablaufende Prozesse in betriebswirtschaftliche Begrifflichkeit, um dann in diesem Kontext zielangemessenes Handeln zu diskutieren und Instrumente zur Verbesserung dieses Handelns vorzustellen. Der Artikel führt gut verständlich in die spezifisch ökonomische Perspektive ein.

Seite 17

Im Verhältnis zum staatlichen Träger war innerhalb der Hochschulen von fast allen Seiten immer steigende Autonomie gewünscht worden. Als sie dann zugestanden wurde, hatte sie vor allem für die Wissenschaftler/innen ungeahnte Folgen. Denn sie hatten bei ihren Forderungen vor allem mehr Entscheidungsfreiheit in akademischen Angelegenheiten, aber auch das Ende des „Dezemberfiebers" bei den Haushaltsausgaben u.ä. im Sinn. Die Kanzler und die Hochschulleitungen insgesamt sahen mit der gestiegenen Selbstverantwortung nicht nur Freiheiten, sondern auch Probleme auf sich zu kommen. Dazu gehört u.a. die Verantwortung, ja Haftung für Schäden im weiteren Sinne, die auf eigenes Handeln zurück geführt werden können. Die Einschätzung und der Umgang mit Risiken musste geregelt werden – ein Bereich, mit dem die Hochschulen sehr wenig Erfahrung hatten. In den Landeshochschulgesetzen wurde i.d.R. auf § 289 Abs. 1 und 2 HGB Bezug genommen. Die Hochschulen wurden verpflichtet, einen entsprechenden Bericht zur Risiko-Einschätzung vorzulegen. In dieses Neuland wird sich nun auf Seiten der Hochschulen vorgetastet. Im Anschluss an frühere Beiträge hier im HM zum Risikomanagement (Gonschorek/Kögler/Stübner 2015, S. 30ff., sowie Ahn/Fokuhl/Hentrich 2016, S. 18ff.) legt *Alexander Baumeister* nun einen Aufsatz **Risikoreporting an Hochschulen am Beispiel der Universität des Saarlandes** vor. Er zeigt am Beispiel einer konkreten Hochschule, wie das Problem gelöst werden kann.

Seite 26

W.W.

Neue Mitglieder im Herausgeberkreis

Die Zeitschrift Hochschulmanagement hat mit Beginn des Jahrgangs 2017 drei neue Mitglieder in den Herausgeberkreis aufgenommen, die mit ihren sehr unterschiedlichen Schwerpunkten und sehr individuellen Wegen in diesen Themenkreis das Erfahrungs- und Fächerspektrum ideal ergänzen: Wilfried Müller (Bremen), Michael Hölscher (Speyer) und Joachim Prinz (Duisburg-Essen).

Wilfried Müller ging schon sehr früh mit einer reflektierenden Dimension in die Hochschulforschung. Er studierte Chemie an der Universität Kiel bis zum Erwerb des Diploms und begleitete dies mit einem Philosophie-Studium. Sein Interesse an der Metaebene in Form der *Ausbildung und dem Beruf von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren* verstärkte sich so, dass er nach einem Studium der Erziehungswissenschaften und Soziologie an der Universität Hamburg 1974 über eben dieses Thema bei Prof. Dr. Ludwig Huber promovierte. Nach 5 Jahren als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am IZHD der Universität Hamburg ging er 1976 als Assistenzprofessor an die Universität Bremen, wo er 1979 eine Professur für den Bereich *Sozialwissenschaftliche Technikforschung* annahm.

Nach 18 Jahren verschob sich sein Schwerpunkt zunehmend in die politisch-praktische Gestaltung von Hochschule. 1997 zum Konrektor für Lehre und Studium gewählt, kandidierte er 2002 erfolgreich für das Amt des Rektors der Universität Bremen, das er dann 10 Jahre lang bis zu seiner Pensionierung September 2012 überaus erfolgreich wahrnahm. Er trug dazu bei, dass die Universität Bremen im Juni 2012 in der „Exzellenzinitiative" von Bund und Ländern zusammen mit 10 weiteren deutschen Universitäten den Titel „Exzellente Forschungsuniversität" (www.uni-bremen.de/exzellent/das-zukunftskonzept.html) gewann. In seiner Zeit als Rektor gelang es der Universität Bremen drei Mal in die Förderprogramme der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zu kommen. Für geschichtsbewusste Bremer Universitätsmitglieder war das eine besondere Befriedigung, wo doch diese Universität wegen Teilen ihres Gründungskonzepts rund 40 Jahre zuvor zunächst nicht in die DFG aufgenommen worden war.

Von 2007 bis 2011 war Müller auch Vize-Präsident für Lehre und Studium der Hochschulrektorenkonferenz. Seit seiner Pensionierung ist er als Hochschulberater tätig. Seine umfangreichen Erfahrungen hat er vielfältig zur Verfügung gestellt: Von seinem Engagement in der HRK abgesehen, ist er Vorsitzender des Hochschulrats der Universität Kassel, Mitglied des Universitätsrats der FAU Erlangen-Nürnberg und als Sachverständiger, Themenpate sowie Moderator in einer Reihe von Kontexten tätig, die mit Hochschul- bzw. Wissenschaftsmanagement zusammen hängen.

Michael Hölscher zeichnet ein anderes Profil aus: Er studierte zunächst Soziologie und Kulturwissenschaften in Bremen und Leipzig (Promotion 2005 an der Freien Universität Berlin). Nach einer Station am Institut für Hochschulforschung (HoF Wittenberg) ging er als Postdoc von 2006 bis 2008 an die University of Oxford. Von dort wechselte er für sechs Jahre als wissenschaftlicher Assistent an das Institut für Soziologie der Universität Heidelberg (Habilitation 2014). Nach einer Vertretungsprofessur für Empirische Sozialforschung an der TU Chemnitz nahm er 2015 den Ruf auf die Professur für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Universität Speyer an.

Seine Forschungsinteressen liegen vor allem in den Bereichen Hochschul- und Wissenschaftssysteme, Innovation, kreative Stadt, Wirtschaftskultur, Globalisierung & Kultur sowie den vergleichenden Methoden. Seit 2006 ist er Mitglied des Wolfson College der University of Oxford, von 2008 bis 2013 außerdem Associate Research Fellow am SKOPE (ESRC Centre for Skills, Knowledge and Organisational Performance, Oxford and Warwick). Er ist seit 2015 Vorstandsmitglied des Zentrums für Wissenschaftsmanagement (ZWM) in Speyer und seit 2016 Senior Fellow im Programmbereich „Der Europäische Verwaltungsraum" am Deutschen Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung in Speyer.

Joachim Prinz steht für ein drittes Profil: Seine Forschungsgebiete liegen heute in der Personal- und Organisationsökonomie, Sportökonomie, Medien- und Bildungsökonomie. Er studierte Volkswirtschaftslehre an der Universität Trier und der Copenhagen Business School (mit einem Auslandssemester an der American University in Washington D.C. mit dem Schwerpunkt Economic Policy). Als wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. Assistent begleitete er dann Prof. Dr. Bernd Frick 10 Jahre lang über verschiedene akademische Stationen (Lehrstuhl für Personal und Organisation, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald; Reinhard-Mohn-Stiftungslehrstuhl für Unternehmensführung, Gesellschaftsethik und gesellschaftlichen Wandel, Universität Witten/Herdecke; Lehrstuhl für Organisations- und Medienökonomie, Universität Paderborn). Seine weitere akademische Laufbahn führte ihn von der Promotion 2003 mit einer sportökonomischen Arbeit zur Entlohnung von Basketballspielern über die Habilitation 2008 mit einer Arbeit über „Incentives in Organizations", eine Vertretungs-

professur für Personalmanagement an der Universität Passau zum Ruf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre an der Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen (von wo er in den Folgejahren mehrere Rufe ablehnte). Seit 2012 ist er Prodekan der Mercator School of Management und seit 2014 Mitherausgeber der Zeitschrift International Journal of Sports Finance. Er ist Vorsitzenden der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB), was ihn natürlich für die vorliegende Zeitschrift besonders interessant machte, denn diese Kommission veröffentlicht die Ergebnisse ihrer Jahrestagungen regelmäßig in der Zeitschrift HM.

Verlag und Herausgeberkreis freuen sich über die kompetente Verstärkung und auf die Zusammenarbeit bei der Herausgabe der Zeitschrift.

Herausgebertagung 2017

Am 6. März 2017 fand sich der Herausgeberkreis dieser Zeitschrift an der Universität Duisburg-Essen zusammen, um u.a. über die Jahresplanung und diverse organisatorische Themen zu sprechen und sich bzgl. HM-relevanter Themen auszutauschen.

Im Bild v.l.n.r.:
Alexander Dilger, Wolff-Dietrich Webler, Herbert Grüner, Rainer Ambrosy, Thomas Behrens, Michael Hölscher, Wilfried Müller.

Nicht im Bild:
Stefan Lange, Claudia Peus, Joachim Prinz, Margret Wintermantel.

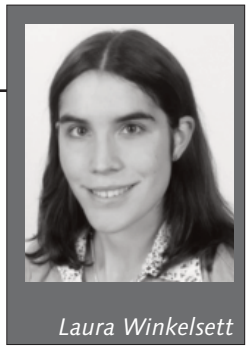
Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.
Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

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

Laura Winkelsett



Laura Winkelsett

Lassen sich mit besseren Noten bessere studentische Lehrevaluationen „erkaufen"?*

This study comprises 128 cases in which the same students have evaluated one lecture at two different points of time. The special feature of the study is that only such cases are considered in which the grade, expected or already received, has improved at the second point of time in comparison to the first point of time. The results suggest that correlations between grades and students' evaluations of teaching (which are often observed) are not fully explainable by the grading leniency hypothesis and/or the students' characteristics hypothesis. Rather university lecturers seem to have the opportunity to "buy" themselves good results in their students' teaching evaluations. However this opportunity is limited and also seems to differ between individual lecturers.

Studentische Evaluationen zur Qualität besuchter Lehrveranstaltungen werden an deutschen Hochschulen nicht ausschließlich dazu genutzt, um die Qualität der Lehre zu sichern und zu verbessern. Sie spielen auch eine Rolle bei Berufungsverfahren, Bleibeverhandlungen, Verlängerungen von Juniorprofessuren und Rankings. Daneben haben sie auch Einfluss auf den leistungsbezogenen Teil bei W-Besoldungen. Dies könnte für Dozenten Anreize setzen, bessere Lehrbewertungen durch bessere Noten zu „erkaufen". Die Möglichkeit dazu könnte bestehen, da zahlreiche empirische Studien ergeben haben, dass Noten und Evaluationsergebnisse positiv korreliert sind. In diesem Beitrag wird nach weiteren Hinweisen gesucht. Anders als in vielen vorherigen Studien werden Befragungen ausgewertet, in denen dieselben Studierenden eine Vorlesung zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb eines Semesters evaluiert haben. Es wird geprüft, was bisher – soweit bekannt – noch nicht untersucht worden ist, ob Charakteristika von Studierenden Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass bessere Noten zu besseren Lehrbewertungen führen.

1. Zusammenhänge zwischen Noten und Lehrbewertungen

Der in einer Vielzahl vorheriger Studien erbrachte Nachweis eines positiven Zusammenhangs zwischen Noten und Evaluationsergebnissen (siehe u.a. Krautmann/Sander 1999; Isely/Singh 2005; McPherson/Jewell/Kim 2009; Brockx/Spooren/Mortelmans 2011) belegt nicht zweifelsfrei, dass bessere Lehrbewertungen „kaufbar" sind. In der Literatur herrscht Uneinigkeit darüber, wie positive Korrelationen zwischen Noten und Evaluationsergebnissen zu interpretieren sind (vgl. Brockx/Spooren/Mortelmans 2011, S. 292). Marsh (1984) führt drei – mittlerweile von vielen Autoren übernommene – Interpretationsansätze an (vgl. Marsh 1984, S. 722; Brockx/Spooren/Mortelmans 2011, S. 291f.). Nach dem ersten Ansatz – hier als *„Effektive-Lehre-Ansatz"* bezeichnet – sind Noten und studentische Lehrbewertungen positiv korreliert, weil effektivere Lehre zu höheren Lernerfolgen und damit auch zu besseren Noten führt (vgl. Marsh 1984, S. 722).[1] Dem zweiten Ansatz zufolge – hier als *„Käuflichkeitsansatz"* bezeichnet – rührt der Zusammenhang zwischen Noten und Evaluationsergebnissen daher, dass Studenten (hier und im Folgenden als generisches Maskulinum zu verstehen) im Austausch für bessere Noten Dozenten mit besseren Lehrbewertungen belohnen (vgl. Marsh 1984, S. 722).[2] Der dritte Ansatz – hier als *„Studenten-Charakteristika-Ansatz"* bezeichnet – argumentiert hingegen, dass von vornherein bestehende Unterschiede in den Charakteristika der Studenten sowohl ihre Noten als auch ihre Lehrbewertungen beeinflussen (vgl. Marsh 1984, S. 722).[3] Ein vierter Ansatz könnte die empfundene Unterstützung der Studierenden durch den Dozenten – hier als *„Empfundene-Unterstützungs-Ansatz"* bezeichnet – sein. Demnach könnte die Bereitschaft von Studierenden, eine Lehrveranstaltung positiv zu bewerten, umso höher und die er-

* Die Autorin (Laura Winkelsett, geb. Lütkenhöner) dankt Herrn Prof. Dr. Alexander Dilger für wertvolle Hinweise, Anregungen und Korrekturen bei ihrem Diskussionspapier (Lütkenhöner 2013), auf welchem dieser Beitrag basiert. Vier Professoren des Centrums für Interdisziplinäre Wirtschaftsforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster dankt sie für ihr Einverständnis, dass sie unter den Teilnehmern ihrer Vorlesungen Befragungen durchführen durfte. Schließlich dankt die Autorin allen Studierenden, die an der Studie teilgenommen haben. Für alle Inhalte und etwaige verbliebene Fehler ist selbstverständlich allein die Autorin verantwortlich.

[1] In englischsprachigen Veröffentlichungen wird dieser Ansatz oftmals als „validity hypothesis" (Marsh 1984, S. 737; Brockx/Spooren/Mortelmans 2011, S. 291) bezeichnet.

[2] Dieser Ansatz wird in englischsprachigen Veröffentlichungen oftmals als „grading leniency hypothesis" (Marsh 1984, S. 737; Griffin 2004, S. 411; Ewing 2012, S. 146) oder einfach nur als „leniency hypothesis" (Brockx/Spooren/Mortelmans 2011, S. 291) bezeichnet.

[3] Marsh (1984, S. 737) bezeichnet diesen Ansatz als „student characteristics hypothesis"; Brockx/Spooren/ Mortelmans (2011, S. 291) als „student characteristic hypothesis".

wartete Note gleichzeitig umso besser sein, je mehr sich ein Student von der Persönlichkeit des Dozenten und/oder der Konzeption der Veranstaltung in seinem Lernen und seinen Lernbedürfnissen unterstützt fühlt.
Zusammenhänge zwischen Noten und Lehrbewertungen sind nur dann gänzlich unproblematisch, wenn sie vollständig mit dem *„Effektive-Lehre-Ansatz"* erklärbar wären. In diesem Fall wären studentische Evaluationen jedoch insofern entbehrlich, als Lehrleistungen vollständig über studentische Noten abgebildet würden. Trifft der *„Empfundene-Unterstützungs-Ansatz"* zu, so sind beobachtbare Zusammenhänge zwischen Noten und Evaluationsergebnissen nur dann unproblematisch, wenn die subjektiv empfundene Unterstützung effektiver Lehre entspricht. In diesem Fall würde die Argumentation des „Effektive-Lehre-Ansatzes" gelten. Bei beobachtbaren Zusammenhängen zwischen (1) empfundener Unterstützung der Studierenden durch den Dozenten, (2) guten Noten und (3) guten Evaluationsergebnissen lässt sich jedoch nicht ausschließen, dass auch eine umgekehrte Kausalität bestehen könnte. So könnten analog zum Käuflichkeitsansatz bessere tatsächliche oder erwartete Noten auch dazu führen, dass sowohl die Unterstützung durch den Lehrenden als stärker empfunden wird als auch die Evaluationsergebnisse besser ausfallen. Zudem ist zu erwarten, dass der „Empfundene-Unterstützungs-Ansatz" bei „misserfolgsorientierten Studierenden" nicht greift. Diese könnten trotz positiver Eindrücke bezüglich der Unterstützung bei ihren Lernbedürfnissen hinsichtlich des Notenergebnisses skeptisch bleiben und aus dieser Skepsis heraus die Lehrveranstaltung schlecht bewerten. Sollte der beobachtbare Zusammenhang zwischen Noten und Evaluationsergebnissen auf dem *„Studenten-Charakteristika-Ansatz"* beruhen, so kann der Dozent die Evaluationsergebnisse zwar nicht beeinflussen, sie können aber verzerrt sein.
Besonders problematisch ist der *„Käuflichkeitsansatz"*, zumal Evaluationsergebnisse u.a. auch für Leistungsvergleiche und zur Auszeichnung von Lehrenden herangezogen werden sowie teilweise auch eine Rolle spielen bei Bleibeverhandlungen, Verlängerungen von Juniorprofessuren und dem leistungsbezogenen Teil persönlicher W-Besoldungen (vgl. Wettern 2008, S. 30). In der vorliegenden Studie wird nach Indizien für den *„Käuflichkeitsansatz"* gesucht. Dieser Ansatz wird u.a. von Krautmann/Sander (1999), McPherson (2006), McPherson/Jewell (2007) und McPherson/Jewell/Kim (2009) vertreten.[4] Ob Dozenten tatsächlich bessere Lehrbewertungen durch bessere Noten „erkaufen" können, lässt sich nur schwer untersuchen. So ist weder ein Experiment noch eine reale Situation vorstellbar, in der Dozenten (in glaubwürdiger Art und Weise) Studierenden bessere Noten für bessere Lehrbewertungen anbieten. Direkte Befragungen von Studierenden sind zwar möglich, sie sind jedoch insofern problematisch, als die Antworten durch „sozial erwünschtes Verhalten" stark verzerrt sein könnten. Dies dürfte erklären, warum derartige Befragungen offenbar noch nicht durchgeführt wurden. Stattdessen werden häufig Evaluationsergebnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet. Bei diesem Vorgehen ist aber unklar, wie die befragten Studenten die jeweilige Vorlesung bewerten würden, wenn sie zum Zeitpunkt der Evaluation eine bessere Note erwarten würden oder bereits erhalten hätten. In der vorliegenden Studie wurde daher ein Ansatz gewählt, bei dem dieselben Studenten Vorlesungen zu mehreren Semesterzeitpunkten evaluiert haben.
Faktoren, die Evaluationsergebnisse beeinflussen, wie Charakteristika von Studierenden als aber auch von Dozenten, waren bereits Gegenstand einer Reihe von empirischen Studien (siehe u.a. Hancock/Shannon/Trentham 1993; Klein/Rosar 2006; Nasser/Hagtvet 2006; Lück 2007; Felton/Koper/Mitchell/Stinson 2008; McPherson/Jewell/Kim 2009; Rosar/Klein 2009; Lück 2010; Spooren 2010). Welche Faktoren möglicherweise Einfluss darauf haben, ob bessere Noten zu besseren Evaluationsergebnissen führen, scheint hingegen bisher weitgehend unerforscht zu sein und motivierte zu der vorliegenden Studie.

2. Methodik und Datensatz

2.1 Mehrteilige Befragungen mit anonymen Kennungen

In 21 Vorlesungen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wurden zu mehreren Zeitpunkten in einem laufenden Semester Studentenbefragungen durchgeführt. Die Teilnehmer wurden unter anderem nach ihrer Gesamtbewertung der Vorlesung sowie der Klausurnote gefragt, die sie zum Zeitpunkt der Evaluation erwarteten oder bereits erhalten hatten. In jeder Vorlesung fanden zu mindestens drei Zeitpunkten Befragungen statt: kurz (ca. eine Woche) vor der Klausur, kurz nach der Klausur und nach Notenbekanntgabe. In einigen Vorlesungen wurde auch einen Monat vor der Klausur evaluiert. Zu den Befragungszeitpunkten nach der Klausur wurden Online-Fragebögen an alle Kursteilnehmer versendet. Während des Vorlesungszeitraums wurden in einigen Vorlesungen aber auch Papier-Fragebögen verwendet. Um die Antworten der einzelnen Teilnehmer in den verschiedenen Befragungen zusammenführen zu können, wurden die befragten Studierenden gebeten, bei jeder Befragung eine nur ihnen bekannte Kennung anzugeben. Diese wurde so konzipiert, dass sie, wie auch die Matrikelnummer, individuell verschieden ist. Dazu wurde auf die Geburtsdaten der Eltern der befragten Studierenden zurückgegriffen.
Die Datenerhebung erfolgte über einen Zeitraum von sechs Semestern (Wintersemester 2009/2010 bis Sommersemester 2012). Bei den Befragungsteilnehmern handelte es sich überwiegend um Zwei-Fach-Bachelor-Studenten, die Wirtschaftswissenschaften in Kombination mit einem weiteren Fach studierten. Für die Gesamtbewertungen der Vorlesungen wurde eine fünfstufige Skala verwendet, die sich am deutschen Schulnotensystem orientiert. Die erwarteten oder bereits erhaltenen Noten wurden auf der gleichen elf-stufigen Skala erhoben, die auch die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät

[4] Centra (2003, S. 516) kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass bessere studentische Evaluationsergebnisse nicht durch bessere Noten „erkauft" werden können.

der Universität Münster verwendet (1,0/1,3/1,7/2,0/2,3/2,7/3,0/3,3/3,7/4,0/5,0).

2.2 Simulation eines „Tausches" von guten Noten gegen gute Lehrbewertungen

Um eine Situation nachzustellen, in der Studenten möglicherweise allein aufgrund ihrer zum Evaluationszeitpunkt erwarteten oder bereits erhaltenen Noten bessere Lehrbewertungen vergeben haben, wurden in mehreren Schritten bestimmte Fälle ausgewählt. Zunächst einmal wurden nur Studenten berücksichtigt, die in einem Semester zu mindestens zwei Zeitpunkten an den Befragungen in einer Vorlesung teilgenommen haben. Für diese Teilnehmer wurden alle möglichen Kombinationen von jeweils zwei Evaluationszeitpunkten gebildet. Studenten, die eine Vorlesung zu mehr als zwei Zeitpunkten bewertet haben oder mehrere Vorlesungen zu mindestens zwei Zeitpunkten evaluiert haben, stellen (entsprechend der Anzahl an Vorlesungen und Kombinationsmöglichkeiten zweier Zeitpunkte) mehrere Fälle dar. Dabei werden drei Falltypen unterschieden:

(1) Fälle, in denen Studenten zum späteren Evaluationszeitpunkt eine bessere Note erwarteten oder bereits besser bewertet wurden als zuvor erwartet [N=128],
(2) Fälle, in denen Studenten zum späteren Evaluationszeitpunkt eine schlechtere Note erwarteten oder bereits schlechter bewertet wurden als zuvor erwartet [N=146],
(3) Fälle, in denen Studenten zu beiden Zeitpunkten dieselbe Note erwarten oder vor der Evaluation zum späteren Zeitpunkt so bewertet wurden wie zuvor erwartet [N=98].

Für alle drei Falltypen wurde geprüft, ob sich zu einem früheren Zeitpunkt abgegebene Lehrbewertungen signifikant von Lehrbewertungen unterscheiden, die dieselben Studenten zu einem späteren Zeitpunkt abgaben. Die Ergebnisse wurden miteinander verglichen.

Anschließend wurden nur noch Fälle berücksichtigt, in denen Studenten zum späteren Evaluationszeitpunkt eine bessere Note erwarteten oder zwischenzeitlich bereits besser bewertet worden waren als zuvor erwartet. Für diese Fälle wurde untersucht, ob bestimmte Faktoren (das Ausmaß der Notenverbesserung, aber auch demografische Faktoren) Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass ein Student auf eine Notenverbesserung mit einer besseren Lehrbewertung reagiert. Hierzu wurde mit SPSS ein binär logistisches Regressionsmodell geschätzt. Als abhängige Variable wurde eine 0-1-kodierte Variable verwendet, in der allen Fällen, in denen ein Student auf die Notenverbesserung mit einer besseren Lehrbewertung reagierte, der Wert „1" zugewiesen wurde. Die Schätzung erfolgte gestuft über vier Modelle. Das Grundmodell enthält neben zwei Kontrollvariablen ausschließlich die Angaben zum Ausmaß der Notenverbesserung. In den übrigen Modellen wurden schrittweise weitere erklärende Variablen hinzugenommen.

2.3 Vergleiche von Noten und Evaluationsergebnissen

Je nach Evaluationszeitpunkt werden sowohl erwartete als auch bereits erhaltene Noten betrachtet. Dies bedeutet, dass in einigen Fällen Lehrbewertungen vor Notenbekanntgabe mit Lehrbewertungen nach Notenbekanntgabe verglichen werden. In den übrigen Fällen konnten die befragten Studenten zu beiden Evaluationszeitpunkten nur schätzen, welche Note sie in der Klausur erhalten werden. Für beide Notenvergleiche wurden Korrelationen berechnet, deren Ergebnisse in Tabelle 1 dargestellt sind. Dabei werden nur Studenten berücksichtigt, deren erwartete Noten nicht zu beiden betrachteten Evaluationszeitpunkten identisch sind oder die vor der Evaluation zum späteren Zeitpunkt genauso bewertet wurden wie zuvor erwartet.

Tabelle 1: Spearman-Rho-Korrelationen von erwarteten und bekannten Noten

	Veränderung der erwarteten Note oder Abweichung der erwarteten Note von der erhaltenen Note		Zum **späteren** Evaluationszeitpunkt	
			erwartete Note	**bekannte** Note
Zum **früheren** Evaluationszeitpunkt **erwartete** Note	Verbesserung	Koeffizient	0,912***	0,855***
		N	43	85
	Verschlechterung	Koeffizient	0,846***	0,771***
		N	84	62

**** kennzeichnet statistische Signifikanz auf dem 0,1%-Niveau.*

Es zeigt sich, dass miteinander verglichene Noten in allen Fällen auf dem 0,1%-Niveau signifikant korreliert sind. Dies gilt unabhängig davon, ob die Noten zum späteren Evaluationszeitpunkt bekannt sind und unabhängig davon, in welche Richtung sich die Notenerwartung entwickelt bzw. die tatsächliche von der erwarteten Note abweicht. Die Koeffizienten lassen jeweils auf einen starken Zusammenhang schließen, der es rechtfertigt, bei nachfolgenden Analysen nicht zwischen erwarteten und bekannten Noten zu unterscheiden.

2.4 Stichprobe und Variablen

Bei paarweiser Betrachtung jeweils zweier Evaluationszeitpunkte liegen insgesamt 128 auswertbare Fälle vor, in denen ein befragter Student zum späteren Zeitpunkt eine bessere Note erwartet oder vor der Evaluation zum späteren Zeitpunkt besser bewertet wurde als zuvor erwartet. Dies entspricht 34% aller Fälle, in denen die Gesamtbewertung einer Vorlesung durch denselben Studenten zu zwei Zeitpunkten verglichen werden kann. Unter den 128 Fällen kommen 45 Kennungen einmal, 23 Kennungen zweimal, sechs Kennungen dreimal, zwei Kennungen viermal und je eine Kennung fünf- bzw. sechsmal vor. Unter der Annahme, dass die Kennung individuell verschieden ist, beziehen sich die 128 Fälle auf 78 Studenten.

Tabelle 2 gibt einen Überblick darüber, für welche Faktoren untersucht wurde, ob sie die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass ein Student auf eine Notenverbesserung mit einer besseren Lehrbewertung reagiert. Beim Ausmaß der Notenverbesserung ist zu berücksichtigen, dass ausschließlich Studenten betrachtet werden, deren Noten zum späteren Evaluationszeitpunkt besser ausfallen als zum früheren Zeitpunkt. Neben den Noten wird auch die Selbstbewertung der Studierenden (als „verdient" angesehene Note) berücksichtigt. Dazu wurde die Differenz von Note und Selbstbewertung berechnet,

Tabelle 2: Übersicht über die betrachteten Variablen

Variablen		Beob.	Min.	Max.	Mittelw.
Abhängige Variable					
Bessere Lehrbewertung nach Notenverbesserung (d.h. zum späteren Evaluationszeitpunkt)		128	0 [72%]	1 [28%]	0,28
Erklärende Variablen					
Ausmaß Notenverbesserung: Notenpunkte, um die die erwartete Note zum späteren Evaluationszeitpunkt besser ausfällt bzw. um die die vor der späteren Evaluation erfahrene Note besser ist als zuvor erwartet		128	0,30	2,30	0,79
Geschlecht (männlich)		128	0 [73%]	1 [27%]	0,27
Alter		128	18	27	22,34
Hochschul -abschluss	eines Elternteils	128	0 [68%]	1 [32%]	0,32
	beider Elternteile	128	0 [70%]	1 [30%]	0,30
ElternWiWi: Mindestens ein Elternteil arbeitet im kaufmännischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich		128	0 [55%]	1 [45%]	0,45
Ausbildung: Vor Studienbeginn absolvierte Ausbildung		128	0 [71%]	1 [29%]	0,29
Nebenjob		128	0 [47%]	1 [53%]	0,53
Dozenten	Dozent 2	128	0 [80%]	1 [20%]	0,20
	Dozent 3	128	0 [89%]	1 [11%]	0,11
	Dozent 4	128	0 [90%]	1 [10%]	0,10
Kontrollvariablen					
Note bekannt: Die Klausurnote ist zum späteren Evaluationszeitpunkt bekannt		128	0 [34%]	1 [66%]	0,66
Relative Notenverbesserung: Relativ schlechtere Selbstbewertung zum späteren Evaluationszeitpunkt		128	0 [27%]	1 [73%]	0,73

Tabelle 3: Zum Evaluationszeitpunkt erwartete bzw. bekannte Noten und Lehrbewertungen (LB) von Studenten, die dieselbe Vorlesung zu zwei Zeitpunkten (Z0 und Z1) evaluiert haben

Veränderung der erwarteten Note oder Abweichen der erwarteten Note von der erhaltenen Note	Note_Z0 minus Note_Z1 (Durchschnitt)	LB_Z0 minus LB_Z1 (Durchschnitt)	Wilcoxon-Test für Lehrbewertungen				
			LB_Z0 > LB_Z1	LB_Z0 = LB_Z1	LB_Z0 < LB_Z1	Gesamt	Signifikanz
Verbesserung	0,79	0,20	36	76	16	128	0,00
Konstanz	0,00	0,11	25	57	16	98	0,11
Verschlechterung	-0,78	0,03	27	98	21	146	0,48

wobei jeweils die Selbstbewertung von der Note subtrahiert wurde. Dabei gilt: Je kleiner der sich daraus ergebende Wert ist, desto besser ist die Note im Vergleich zur Selbstbewertung. So bedeutet ein negativer Wert, dass der befragte Student erwartet, zu gut bewertet zu werden oder dass er seiner Meinung nach bereits zu gut bewertet wurde. Fällen, bei denen die Differenz zwischen Note und Selbstbewertung zum späteren Evaluationszeitpunkt kleiner ist als zum früheren Evaluationszeitpunkt, ist in der 0-1-kodierten Variable *Relative Notenverbesserung* der Wert „1" zugewiesen.[5]

3. Empirische Ergebnisse

3.1 Wilcoxon-Tests

Studenten, die zum jeweils späteren Evaluationszeitpunkt eine bessere Note erwarten oder eine besser Note erhalten haben als erwartet, evaluieren zum späteren Zeitpunkt signifikant bessere als zum früheren Evaluationszeitpunkt. Ein Wilcoxon-Test, dessen Ergebnisse in Tabelle 3 dargestellt sind, findet einen auf dem 1%-Niveau signifikanten Unterschied.

Werden Fälle, in denen die tatsächliche Note zum späteren Zeitpunkt bekannt ist (N=85) und Fälle, bei denen dies nicht so ist (N=43), separat betrachtet, so sind die Unterschiede auf dem 0,5%-Niveau signifikant bzw. auf dem 10%-Niveau schwach signifikant. Bei den übrigen Studenten (d.h. Studenten, die zum späteren Evaluationszeitpunkt eine schlechtere Note erwarten, schlechter bewertet wurden als erwartet oder bei denen keine Unterschiede in den Noten vorliegen) befinden Wilcoxon-Tests hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den zu zwei Zeitpunkten abgegebenen Lehrbewertungen. Dies gilt auch dann, wenn unterschieden wird, ob die Note zum späteren Evaluationszeitpunkt bekannt ist oder nicht.

Bei Studenten, die zum jeweils späteren Evaluationszeitpunkt eine bessere Note erwarten oder eine bessere Note erhalten haben als erwartet, fallen die Noten zum späteren Zeitpunkt im Durchschnitt um 0,79 Notenpunkte und die Lehrbewertungen um 0,20 Notenpunkte besser aus. Fälle, in denen zum späteren Zeitpunkt besser evaluiert wird, sind dabei mehr als doppelt so häufig vertreten wie gegenteilige Fälle. In Tabelle 3 ist aber auch erkennbar, dass in über der Hälfte der Fälle die jeweilige Vorlesung selbst dann zu beiden Zeitpunkten gleich bewertet wird, wenn in allen Fällen die befragten Studenten zum späteren Zeitpunkt eine bessere Note erwarten oder bereits besser bewertet wurden als zuvor erwartet.

3.2 Binäre logistische Regressionen

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Student eine bessere Lehrbewertung abgibt, wenn er eine bessere Note erwartet als zuvor oder die erhaltene Note besser ist als erwartet, scheint sowohl von Charakteristika von Studenten systematisch beeinflusst zu werden als auch sich für verschiedene Dozenten zu unterscheiden. Darauf lassen die Ergebnisse von binären logistischen Regressionen schließen, die in Tabelle 4 zusammengefasst sind.

[5] Die zwischen dem Ausmaß der Notenverbesserung und einer etwaigen relativen Notenverbesserung beobachtbare signifikante Korrelation ($p \leq 0{,}001$ und $r = 0{,}329$) ist gemäß Brosius 2011 (S. 523) als schwach einzustufen.

Das Ausmaß der Notenverbesserung hat in allen Modellen einen signifikant positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein Student auf eine Notenverbesserung mit einer besseren Lehrbewertung reagiert. Die Variable *Geschlecht* ist ebenfalls in allen Modellen signifikant. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Student eine bessere Lehrbewertung abgibt, wenn er eine bessere Note als zuvor erwartet oder die erhaltene Note besser ist als erwartet, ist bei männlichen Studenten signifikant höher als bei weiblichen Studenten. Die Variable *Alter* ist hingegen in keinem der vier Modelle signifikant.
Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch das Elternhaus durchaus eine Rolle spielt. So zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit mit der ein Student auf eine Notenverbesserung mit einer besseren Lehrbewertung reagiert, signifikant höher ist, wenn beide Elternteile einen Hochschulabschluss haben. Die Referenzgruppe bilden dabei Studenten, die die Frage nach einem Hochschulabschluss der Eltern verneinten. Studenten, bei denen ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat, unterscheiden sich hingegen nicht signifikant von der Referenzgruppe.

Tabelle 4: Binäre logistische Regressionen für die Wahrscheinlichkeit, dass ein Student eine bessere Lehrbewertung abgibt, wenn sich seine Notenerwartung verbessert hat oder er besser bewertet wurde als zuvor erwartet

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Erklärende Variablen				
Ausmaß Notenverbesserung	1,33/3,77**	1,57/4,79**	1,82/6,14***	1,99/7,29***
Geschlecht (männlich)		0,94/2,56*	1,54/4,68**	1,46/4,31*
Alter		-0,06/0,94	0,13/1,13	0,20/1,23
Hochschulabschluss				
eines Elternteils			0,48/1,62	0,38/1,46
Beider Elternteile			1,21/3,35*	1,26/3,52*
ElternWiWi			0,96/2,61(*)	1,06/2,90*
Ausbildung			-1,22/0,30(*)	-1,61/0,20*
Nebenjob			-0,16/0,86	-0,24/0,79
Dozent				
Dozent 2				-0,34/1,40
Dozent 3				1,57/4,81*
Dozent 4				-0,65/0,52
Kontrollvariablen				
Note bekannt	0,01/1,01	-0,06/0,95	-0,19/0,83	-0,41/0,66
Relative Notenverbesserung	-0,78/0,46	-0,79/0,46	-0,90/0,41	-0,78/0,46
Konstante	-1,49/0,26**	-0,58/0,56	-5,55/0,00(*)	-7,46/0,00*
R^2 (Cox & Snell)	0,07	0,10	0,18	0,21
R^2 (Nagelkerke)	0,10	0,14	0,25	0,31
Beobachtungen	128	128	128	128

****/**/*/(*) kennzeichnet statistische Signifikanz auf dem 0,1%-, 1%-, 5%- bzw. 10%-Niveau. Vor dem Schrägstrich ist der Regressionskoeffizient angegeben; dahinter das Exp(B).*

Eine Berufstätigkeit mindestens eines Elternteils im kaufmännischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich erhöht ebenfalls die Wahrscheinlichkeit, dass ein Student eine bessere Lehrbewertung abgibt, wenn er eine bessere Note als zuvor erwartet oder die erhaltene Note besser ist als erwartet. In Modell 4 (das alle betrachteten Faktoren berücksichtigt) ist die Variable für eine Berufstätigkeit mindestens eines Elternteils im kaufmännischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich auf dem 5%-Niveau signifikant.
Die Variable für eine vor Studienbeginn absolvierte Ausbildung ist in Modell 4 (das alle betrachteten Faktoren einbezieht) auf dem 5%-Niveau signifikant. Die negativen Vorzeichen der Koeffizienten lassen darauf schließen, dass eine vor Studienbeginn absolvierte Ausbildung die Wahrscheinlichkeit senkt, mit der ein Student eine bessere Lehrbewertung abgibt, wenn er eine bessere Note als zuvor erwartet oder die erhaltene Note besser ist als erwartet.
Signifikante Unterschiede zwischen Studenten mit und ohne Nebenjob sind nicht erkennbar. Die verwendeten Kontrollvariablen, die für eine relative Notenverbesserung (gemeint ist, dass das Verhältnis von Note und Selbstbewertung für den befragten Studenten zum späteren Evaluationszeitpunkt besser ist) und Kenntnis der tatsächlichen Noten zum späteren Evaluationszeitpunkt kontrollieren, sind ebenfalls insignifikant. Signifikante Unterschiede zeigen sich hingegen zwischen den betrachteten (ausschließlich männlichen) Dozenten.

4. Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Zusammenhänge zwischen Noten und Lehrbewertungen nicht allein auf den *„Effektive-Lehre-Ansatz"* (vgl. Marsh 1984, S. 722) und/oder den *„Empfundene-Unterstützungs-Ansatz"* zurückführen lassen. So fallen die Lehrbewertungen nur in den Fällen zum späteren Evaluationszeitpunkt signifikant besser aus, in denen Studenten zum späteren Zeitpunkt eine bessere Note erwarten oder bereits eine bessere Note erhalten haben als erwartet. Eine Verbesserung der Lehre bzw. der Unterstützung, die eine Erklärung dafür sein könnte, ist nur zwischen dem ersten und dem zweiten Befragungszeitpunkt möglich (d.h. wenn Lehrbewertungen, die ca. einen Monat vor der Klausur erhoben wurden, mit Lehrbewertungen verglichen werden, die kurz vor der Klausur erhoben wurden). Fälle, in denen diese beiden Zeitpunkte verglichen werden, haben aber nur einen Anteil von 7,0%. Motiviert durch die Erkenntnis, durch die Vorlesung besser auf die Klausur vorbereitet worden zu sein als ex ante erwartet, haben einige Studenten aber möglicherweise nach der Klausur oder nach der Notenbekanntgabe bessere Lehrbewertungen abgegeben. In diesen Fällen wird jedoch nicht die didaktische Qualität der Vorlesung bzw. die Unterstützung der Studierenden in ihrem Lernen und ihren Lernbedürfnissen als solche bewertet, sondern nur das Ausmaß, in dem die Vorlesung die Studierenden auf die Klausur vorbereitet hat. Nach diesem Bewertungskriterium können aber auch Vorlesungen, in

denen Studenten sehr wenig lernen, sehr gute Lehrbewertungen erzielen. Fälle, auf die diese Begründung zutrifft, lassen sich somit eigentlich nicht mehr mit dem *„Effektive-Lehre-Ansatz"* oder dem *„Empfundene-Unterstützungs-Ansatz"* erklären. Mit dem *„Studenten-Charakteristika-Ansatz"* lassen sich die Ergebnisse ebenfalls kaum erklären, da jeweils Lehrbewertungen derselben Studenten verglichen werden.

Die Ergebnisse liefern somit einen klaren Hinweis für das Zutreffen des *„Käuflichkeitsansatzes"*. Sie deuten darauf hin, dass Dozenten durchaus die Möglichkeit haben, bessere Lehrbewertungen zu „erkaufen", indem sie bessere Noten vergeben oder Studenten bessere Noten erwarten lassen. Eine darauf ausgerichtete Gestaltung der Vorlesung (z.B. weniger oder leichterer Lernstoff, mehr Klausurhinweise oder Ankündigungen, die Klausuren wohlwollend zu bewerten) könnte die Notenerwartungen von Studenten im bereits laufenden Semester verbessern; bessere Noten die Notenerwartung von Studenten in nachfolgenden Semestern. Hinweise auf das Zutreffen des *„Käuflichkeitsansatzes"* schließen aber keineswegs aus, dass die anderen Ansätze in anderen Kontexten – beispielsweise bei Vergleichen der Lehrbewertungen verschiedener Studenten – ebenfalls als Erklärungen für beobachtbare Zusammenhänge zwischen Noten und Evaluationsergebnissen in Betracht kommen.

Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die Möglichkeit, bessere Lehrbewertungen durch bessere Noten zu „erkaufen", durch mehrere Faktoren begrenzt wird. So behält über die Hälfte der Studenten ihre zuvor abgegebene Lehrbewertung auch dann bei, wenn sich die eigene Notenerwartung verbessert hat oder die erhaltene Note besser ist als erwartet. Hinzu kommt, dass immerhin 12,5% der Studenten in diesem Fall sogar eine schlechtere Lehrbewertung abgaben als zuvor. Zudem lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die Möglichkeit, bessere Lehrbewertungen durch bessere Noten zu „erkaufen", für verschiedene Dozenten und Kurszusammensetzungen in unterschiedlichem Ausmaß besteht. Auch dies ist eine wichtige Erkenntnis für den Hochschulalltag. Dabei darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Art „Tausch" von besseren Noten gegen bessere Lehrbewertungen sowohl für Dozenten als aber auch für Studenten mit „moralischen Kosten" verbunden sein kann (ggf. Aufgabe von inneren Werten). Nicht zuletzt ist aber auch zu beachten, dass unterschieden werden muss zwischen Lehrleistungen, der „Qualität des Studiums" und der „Qualität der Qualifizierung" an einer Hochschule (Webler 2011, S. 88). So werden mit der „Qualität der Lehre allein […] nur in bestimmten (stark dozentenzentrierten) Wirkungsannahmen über die Zentralität der Lehre direkt auch gute Absolventen erzeugt" (Webler 2011, S. 84).

Den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge wird die Möglichkeit, bessere Lehrebewertungen durch bessere Noten zu „erkaufen", auch dadurch stark begrenzt, dass eine vergleichsweise starke Notenverbesserung mit einer vergleichsweise geringen Verbesserung der Lehrbewertungen einhergeht. Die hier berechneten Mittelwerte lassen auf ein Verhältnis von 1:4 schließen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen vorheriger Studien. So berichten Krautmann/Sander (1999, S. 61), dass die durchschnittliche Lehrbewertung um 0,34 bis 0,56 Notenpunkte besser ausfällt, wenn die erwartete Durchschnittsnote der Kursteilnehmer um einen Notenpunkt besser ist. McPherson, Jewell und Kim (2009, S. 43) zeigen, dass um einen Notenpunkt bessere Erwartungsnoten die Lehrbewertungen um 0,27 Notenpunkte verbessern.

Möglicherweise unterschätzen die Ergebnisse dieser Studie aber auch den Anteil an Studenten, die auf bessere Noten mit besseren Lehrbewertungen reagieren. Grund dafür könnte sein, dass – wie es an der Universität Münster üblich ist – die Lehrbewertungen nur auf einer fünfstufigen Skala erhoben wurden, die Note hingegen auf einer 11-stufigen Skala. Daneben sind auch Verzerrungen durch „sozial erwünschtes" Antwortverhalten nicht auszuschließen. Sie dürften jedoch vergleichsweise gering sein. Denn bei dem hier verwendeten Ansatz ist für die befragten Studenten zwar auch ersichtlich, dass Zusammenhänge von Noten und Lehrbewertungen untersucht werden (da beides abgefragt wird), durch die Wahl mehrerer Evaluationszeitpunkte und weiterer Fragen hat der Ansatz jedoch eher den Charakter einer Feldstudie. Zu berücksichtigen ist aber auch eine mögliche Selbstselektion der befragten Studenten. So wurden nur Studenten ausgewählt, die in einem Semester in mindestens einer Vorlesung zu zwei Zeitpunkten an den Befragungen teilgenommen haben. Dies könnten aber genau diejenigen Studenten sein, die motivierter sind und stärker darum bemüht sind, objektive Lehrbewertungen abzugeben als ihre Kommilitonen, die sich gar nicht oder nur zu einem Zeitpunkt an den Befragungen beteiligt haben.

Der Anteil an Studenten, die auf bessere Noten mit besseren Lehrbewertungen reagieren, könnte in dieser Studie aber auch überschätzt worden sein. So könnte eine Selbstselektion der Befragungsteilnehmer genauso gut andersherum stattgefunden haben. Das bedeutet, es könnten auch gerade diejenigen mehrfach an den Befragungen teilgenommen haben, die auf Notenverbesserungen mit besseren Lehrbewertungen reagieren. Daneben ist auch zu berücksichtigen, dass in dieser Studie ausschließlich Studenten betrachtet werden, die das Fach Wirtschaftswissenschaften zumindest als eines von mehreren Fächern belegt haben. Dies ist insofern von Relevanz, als die Ergebnisse einiger empirischer Studien darauf hindeuten, dass sich Wirtschaftsstudenten egoistischer und profitorientierter verhalten als Studenten anderer Fachdisziplinen (vgl. u.a. Selten/Ockenfels 1998, S. 530; Carter/Irons 1991, S. 176; Frank/Schulze 2000, S. 101). Dies könnte auch erklären, warum Studenten, deren Eltern im kaufmännischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich arbeiten, mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit auf eine Notenverbesserung mit besseren Lehrbewertungen reagieren. In zukünftigen Studien sollte daher überprüft werden, inwieweit die Ergebnisse dieser Studie auch für andere Studiengänge gelten.

Für den Hochschulalltag wären derartige Unterschiede zwischen verschiedenen Studiengängen jedoch von untergeordneter Relevanz, da Vergleiche von Lehrbewertungen in der Regel innerhalb einer Fachdisziplin durchgeführt werden. Deutlich problematischer ist daher, dass

die Ergebnisse dieser Studie darauf hindeuten, dass einige Dozenten aufgrund der Kurszusammensetzung und/oder eigener Charakteristika eher die Möglichkeit haben, bessere Lehrbewertungen zu „erkaufen" als andere Dozenten. So deuten binäre logistische Regressionen darauf hin, dass das „Erkaufen" besserer Lehrbewertungen durch bessere Noten umso eher möglich ist, je höher der Anteil an Studenten ist, die männlichen Geschlechts sind, deren Eltern beide einen Hochschulabschluss haben und von denen mindestens ein Elternteil im kaufmännischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich arbeitet. In Vorlesungen, in denen mehr Studenten vor Beginn ihres Studiums eine Ausbildung absolviert haben, erscheint das „Erkaufen" besserer Lehrbewertungen durch bessere Noten hingegen schwieriger.

Literaturverzeichnis

Brockx, B./Spooren, P./Mortelmans, D. (2011): Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluations of teaching in higher education. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23 (4), pp. 289-306.

Brosius, F. (2011): SPSS 19, Frechen.

Carter, J.R./Irons, M.D. (1991): Are economists different, and if so, why? In: Journal of Economic Perspectives, 5 (2), pp. 171-177.

Centra, J.A. (2003): Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? In: Research in Higher education, 44 (5), pp. 495-518.

Ewing, A.M. (2012): Estimating the impact of relative expected grade on student evaluations of teachers. In: Economics of Education Review, 31 (1), pp. 141-154.

Felton, J./Koper, P.T./Mitchell, J./Stinson, M. (2008): Attractiveness, easiness and other issues: Student evaluations of professors on Ratemyprofessors.com. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 33 (1), pp. 45-61.

Frank, B./Schulze, G.G. (2000): Does economics make citizens corrupt? In: Journal of Economic Behavior and Organization, 43 (1), pp. 101-113.

Griffin, B.W. (2004): Grading leniency, grade discrepancy, and student ratings of instruction. In: Contemporary Educational Psychology, 29 (4), pp. 410-425.

Hancock, G.R./Shannon, D.M./Trentham, L.L. (1993): Student and teacher gender in ratings of university faculty: results from five colleges of study. In: Journal of Personnel Evaluation in Education, 6 (3), pp. 235-248.

Isely, P./Singh, H. (2005): Do higher grades lead to favorable student evaluations? In: Journal of Economic Education, 36 (1), pp. 29-42.

Klein, M./Rosar, U. (2006): Das Auge Hört mit! In: Zeitschrift für Soziologie, 35 (4), S. 305-316.

Krautmann, A.C./Sander, W. (1999): Grades and student evaluations of teachers. In: Economics of Education Review, 18 (1), pp. 59-63.

Lück, S. (2007): Studentische Lehrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen. In: Hochschulmanagement, 2 (2), S. 40-48.

Lück, S. (2010): Hochschulforscher oder Hochschullehrer? Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Kurse. In: Hochschulmanagement, 5 (3), S. 78-81.

Lütkenhöner, L. (2013): Können sich Hochschuldozenten bessere studentische Lehrevaluationen „erkaufen"? Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik 7/2013, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Marsh, H.W. (1984): Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. In: Journal of Educational Psychology, 76 (5), pp. 707-754.

McPherson, M.A. (2006): Determinants of how students evaluate teachers. In: Journal of Economic Education, 37 (1), pp. 3-20.

McPherson, M.A./Jewell R.T. (2007): Leveling the playing field: Should student evaluation scores be adjusted? In: Social Science Quarterly, 88 (3), pp. 868-881.

McPherson, M.A./Jewell, R.T./Kim, M. (2009): What determines student evaluation scores? A random effects analysis of undergraduate economics classes. In: Eastern Economic Journal, 35 (1), pp. 37-51.

Nasser, F./Hagtvet, K.A. (2006): Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings. In: Research in Higher Education, 47 (5), pp. 559-590.

Rosar, U./Klein, M. (2009): Mein(schöner)Prof.de: Die physische Attraktivität des akademischen Lehrpersonals und ihr Einfluss auf die Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61 (4), S. 621-645.

Selten, R./Ockenfels, A. (1998): An experimental solidarity game. In: Journal of Economic Behavior and Organization, 34 (4), pp. 517-539.

Spooren, P. (2010): On the credibility of the judge: a cross-classified multilevel analysis on students' evaluation of teaching. In: Studies in Educational Evaluation, 36 (4), pp. 121-131.

Webler, W.-D. (2011): Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. In: Hochschulmanagement, 6 (4), S. 84-93.

Wettern, M. (2008): Lehrevaluation an Hochschulen. In: Datenschutz und Datensicherheit, 32 (1), S. 29-33.

■ **Laura Winkelsett,** M. Sc., Externe Doktorandin, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, E-Mail: laura.winkelsett@gmx.de

Neuerscheinung in der Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Michael Hofer et al. (Hg.)
Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung

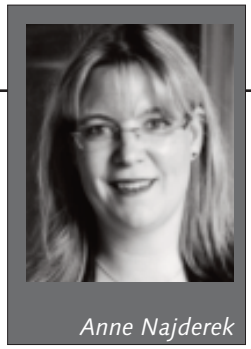
Der Kompetenzbegriff ist zwar mittlerweile im internationalen Hochschuldiskurs verankert, aber aufgrund seiner oft technischen Definition und uneinheitlichen Verwendung nach wie vor umstritten. Vier für das universitäre Qualitätsmanagement zentrale Themen in diesem Spannungsfeld sind die organisationale Kompetenzentwicklung, die wissenschaftliche Nachwuchsförderung, die Professionalisierung der Lehrkompetenz und der studentische Kompetenzerwerb. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich diesen Fragen im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband ausgewählte Beiträge zum Diskurs im deutschsprachigen Hochschulraum.

ISBN 978-3-946017-03-5, Bielefeld 2016, 175 Seiten, 29.80 Euro zzgl. Versand

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

Anne Najderek & Philip Jung

Eignung der kaufmännischen Rechnungslegung für Hochschulen


Anne Najderek

Philip Jung

The accounting systems of German universities, based on an accrual accounting system appropriate to the German Commercial Code (HGB), are highly heterogeneous, so the comparability of financial statements seems impossible. This leads to the question which requirements for the design of the accounting system have to be fulfilled in order to derive accounting practices that help to avoid random accounting differences. The main issues in this context are which purposes the university accounting must meet, whether these purposes can be represented with an accrual accounting based on the HGB, and how this fits within the framework of state accounting. The aim of this paper is to show that the accrual accounting system based on the HGB constitutes an appropriate system for solving university-specific issues. The concrete design of university needs-oriented accounting questions is to be developed in further papers.

Das Hochschulrechnungswesen in Deutschland auf Basis eines kaufmännischen Rechnungswesens ist von einer bundesweit hohen Heterogenität geprägt, die eine Vergleichbarkeit von Hochschuljahresabschlüssen nahezu nicht möglich macht. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, welchen Anforderungen die Ausgestaltung des Rechnungswesens von Hochschulen unterliegt, um darauf aufbauend Bilanzierungspraktiken abzuleiten, die zufallsabhängige Bilanzierungsunterschiede vermeiden helfen. Wesentlich ist hierbei die Frage, welchen Aufgaben die Hochschulrechnungslegung gerecht werden muss, ob diese mit einem kaufmännischen Rechnungswesen steuerungsrelevant abbildbar sind und wie sich dies in den Rahmen der staatlichen Bilanzierung einpasst. Ziel des Beitrags ist dabei aufzuzeigen, dass mit dem kaufmännischen Rechnungswesen nach HGB ein zweckadäquates Normensystem zur Verfügung steht, das auch hochschulspezifische Sachverhalte, wie bspw. die Sonderpostenbilanzierung, sachgerecht zu lösen vermag. Eine konkrete Ausgestaltung hochschulspezifischer Bilanzierungssachverhalte gilt es in weiteren Beiträgen Stück für Stück bedarfsgerecht zu entwickeln.

1. Status Quo der Hochschulrechnungslegung in Deutschland

Die öffentlichen Hochschulen in Deutschland befinden sich seit längerem in einem Transformationsprozess, der den Einsatz neuer Steuerungsinstrumente nach sich zieht. In diesem Zusammenhang existiert im Hochschulrecht der Bundesländer eine Entwicklung hin zu einer deregulierten, also autonomen Hochschule. Dieser Prozess umfasst in den meisten Bundesländern auch die Einführung des kaufmännischen Rechnungswesens nach HGB und damit die Ablösung der Kameralistik (Marettek 2011, S. 462). Übersicht 1 verdeutlicht den aktuellen Umstellungsstand.

Das im Oktober 2015 gestartete, auf mehrere Jahre angelegte Projekt „Bedarfsgerechte Hochschulrechnungslegung auf Basis eines kaufmännischen Rechnungswesens" an der Hochschule Offenburg[1] hat zunächst die empirische Erfassung der vorliegenden Jahresabschlüsse öffentlicher Hochschulen sowie ergänzender Berichtsinstrumente angestoßen.

Die vorläufige Analyse vorliegender Jahresabschlüsse bei zentralen Jahresabschlusspositionen zeigt eine ganze Reihe unbefriedigender Abweichungen und/oder Unklarheiten. Übersicht 2 listet exemplarisch Unterschiede bei zentralen Bilanz- und GuV-Positionen auf.[2]

Angesichts so weitreichender Unsicherheiten im Hinblick auf die Darstellung und Ermittlung des Reinvermögens in Hochschulen erscheint es von neuem notwendig, systematisch über eine zweckadäquate (einheitliche) HGB-Anwendung im Hochschulbereich nachzudenken,[3] um rein zufallsabhängige Unterschiede auf Basis einer fundierten wissenschaftlichen Analyse zu vermeiden. Letztlich stellt die Hochschulrechnungslegung auf Grundlage des HGB eine Datenbasis dar, die mittels des entsprechenden Berichtswesens als Steuerungsinstrument genutzt und in der Folge zur Erreichung der Aufgaben von Hochschulen beitragen kann.

[1] Nähere Informationen siehe http://www.hs-offenburg.de/?id=4857.

[2] Zu Ansatz und/oder Bewertung von Immobilien und Gebäuden vgl. z.B. Stibbe 2013; zu Mietereinbauten Büchtmann/Defoßé 2011, S. 129ff.; zu Finanzanlagen Lickfett/Reemann 2011, S. 161ff.; oder zu Antragsforschung Drittmittel Kaufmann/Tebben 2015, S. 526ff.

[3] Zur allgemeinen Zweckadäquanz öffentlicher Rechnungslegung nach HGB vgl. Wüstemann/Wüstemann 2014, S. 589.

Übersicht 1: Umstellungsstand des Hochschulrechnungswesens

Kaufmännisches Rechnungswesen verpflichtend	Wahlmöglichkeit: Kameralistik oder Doppik	Kameralistik verpflichtend
• Freistaat Sachsen • Freistaat Thüringen • Hessen • Niedersachsen • Nordrhein-Westfalen (ab 2017) • Saarland • Hamburg	• Baden-Württemberg • Freistaat Bayern • Bremen • Rheinland-Pfalz	• Berlin (Ausnahme HTW) • Brandenburg • Mecklenburg-Vorpommern (Ausnahme EUV) • Sachsen-Anhalt • Schleswig-Holstein

Übersicht 2: Beispielhafte Sachverhalte mit divergierender Bilanzierungspraxis

Sachverhalt	Problemkreis
Landesgebäude/Mietereinbauten	Unterschiedliche Ausgestaltung bzw. unterschiedliches Verständnis von wirtschaftlichem Eigentum, Bewertungsgrundlagen
Körperschaftsvermögen	Getrennter Ausweis außerhalb des Landeshaushalts oder integrierter Ausweis im Hochschulvermögen
Eigenkapital	Heterogenität bei Bestandteilen/Ausweis/Rücklagen
Sonderposten für erhaltene Investitionszuschüsse	Höchst unterschiedliche Einschätzungen bei Umfang/Zusammensetzung und Ausweis
Grundmittel/Sondermittel des Landes/ HSP-Mittel/Drittmittel i.S.v. Antragsforschung/ Drittmittel i.S.v. Auftragsforschung	Unnötig divergierende Ansätze für die genannten Erlösbestandteile (berührt auch die korrespondierenden Bilanzposten)

2. Bedarfsgerechte Hochschulrechnungslegung auf Basis der handelsrechtlichen Grundsätze ordnungsmäßiger Bilanzierung

2.1 Aufgaben und damit verbundene Ziele der Hochschulen

Die Existenz von Hochschulen ist gesellschaftsbezogenen Zwecken, in Form der Erhöhung der gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrt, unterstellt (Waltenberger 2006, S. 29). Diesen Zwecken, die gleichzeitig die für die Hochschulen zu erreichenden Ziele definieren, liegt eine Reihe von Hochschulaufgaben zugrunde. Ein entsprechender Katalog, der den Leistungsauftrag der Hochschulen umreißt, findet sich in den jeweiligen Hochschulgesetzen der Bundesländer. Dahingehend ist zunächst festzustellen, dass ein nahezu homogener Aufgabenkatalog für öffentliche Hochschulen über die einzelnen Bundesländer hinweg besteht. Die Aufgaben werden in diesem Beitrag daher beispielhaft und nicht abschließend auf Basis des Gesetzes über die Hochschulen in Baden-Württemberg aufzeigt, demgemäß § 2 Abs. 1, S. 1 die Hochschulen des Landes mit der Aufgabe „(...) der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung (...)“ betraut sind. Darüber hinaus ist die Aufgabenwahrnehmung für die unterschiedlichen Hochschularten im Gesetz untergliedert. So liegt bspw. der Fokus der Universitäten gemäß § 2 Abs. 1, S. 3, Nr. 1 LHG des Landes Baden-Württemberg auf der „Pflege und Entwicklung der Wissenschaften“ in der Verbindung von Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung. Daneben haben bspw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften das Ziel der Befähigung zur selbstständigen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in der Berufspraxis und sollen in diesem Zusammenhang „anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung“ betreiben (LHG, GBl. Baden-Württemberg 2005, 1, 2230-1, § 2 Abs. 1, S. 3, Nr. 4 (auch Zitat)). Neben der Ausbildung steht außerdem auch die Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses im Zentrum der hochschulischen Aufgaben (LHG, GBl. Baden-Württemberg 2005, 1, 2230-1, § 2 Abs. 1, S. 7).

Eine weitere Aufgabe von Hochschulen sieht das Gesetz im Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt durch den Wissens-, Gestaltungs- und Technologietransfers (LHG, GBl. Baden-Württemberg 2005, 1, 2230-1, § 2 Abs. 5). Dieser kann als absatzorientierte Verwertung der Forschung, z.B. durch die Förderung praxisnaher Veranstaltungen, verstanden werden (Bolsenkötter 1971, S. 25 und 332). Weitere (untergeordnete) Aufgabengebiete der Hochschule, wie die Förderung der Chancengleichheit von Männer und Frauen (Berg 2013, S. 18), bleiben im Rahmen der Zielsetzung dieses Beitrags unberücksichtigt.

Anhand der zuvor genannten Aspekte wird deutlich, dass die Hochschulaufgaben das Wissen fokussieren. In Verbindung damit lassen sich als Sachziele der hochschulischen Aufgaben für die Forschung, unterteilt in die Grundlagen- und Anwendungsforschung, die Wissensvermehrung und für die Lehre das Ziel der Wissensvermittlung ableiten (Bolsenkötter 1971, S. 25 und 30).

Die aufgezeigten Sachziele werden vom Formalziel der Wirtschaftlichkeit der Ressourcenverwendung flankiert (Weyers 2013, S. 9). Die Hochschulrechnungslegung muss hierbei Informationen zu den eingesetzten Ressourcen liefern. Trotz der für die Hochschulen im Wesentlichen einheitlich definierten Aufgaben und der damit verbundenen Ziele weichen die Rechnungslegungsnormen bei kaufmännisch buchenden Hochschulen in der Praxis stark voneinander ab. Nachfolgend soll daher die Eignung der kaufmännischen Rechnungslegung in ihrer Eigenschaft als hochnormiertes Steuerungsinstrument im privaten Sektor hinsichtlich ihrer

Anwendbarkeit auf die Hochschulen in Deutschland überprüft werden.

2.2 Zwecke einer bedarfsgerechten Hochschulrechnungslegung und Adäquanz der kaufmännischen Rechnungslegung

2.2.1 Ergebnisse des Arbeitskreises „Hochschulrechnungswesen"

In den Jahren 1998 und 1999 hat der Arbeitskreis „Hochschulrechnungswesen" der deutschen Universitätskanzler im Rahmen einer Befragung unter Hochschulkanzlern Gründe für die Einführung eines Hochschulrechnungswesens eruiert. Im Ergebnis wurden die folgenden Motivationen als wesentlich identifiziert: interne Transparenz, Entscheidungsunterstützung, Verhaltenssteuerung und externe Transparenz (Hochschulrektorenkonferenz 1999, S. 19).

Ein Zweck der Hochschulrechnungslegung ist demnach die Schaffung von Transparenz, um eine verbesserte Informationsbasis sowohl für interne als auch externe Interessengruppen zu generieren. So haben die Hochschulträger vor dem Hintergrund einer Autonomiesteigerung bei Hochschulen ein berechtigtes Interesse daran, dass die Mittelverwendung im Rahmen einer aussagekräftigen Rechnungslegung dargelegt wird. Der damit zum Vorschrein tretende Informationszweck der Hochschulrechnungslegung lässt sich, insbesondere hinsichtlich der Globalhaushalte, aus Sicht der Träger mit der Kontrolle und Steuerung der Aufgabenerfüllung seitens der Hochschule begründen (Küpper 2001, S. 585). Da die Aufgabenerfüllung der Hochschulen vornehmlich in die Bereitstellung eines kollektiven Gutes, nämlich des Wissens, mündet (Stuchtey 2001, S. 45), hat auch die breite Öffentlichkeit ein Interesse an einer Rechnungslegung, die Transparenz über finanzielle Mittel von Hochschulen schafft. Sowohl für aktuelle als auch potentielle Hochschulmitglieder und damit sowohl für interne sowie externe Adressaten (Küpper 2001, S. 585), stellt die Hochschulrechnungslegung eine Möglichkeit dar, ihre Informationsrückstände zu verkleinern. In diesem Zusammenhang haben interne Adressaten der Hochschulrechnungslegung besondere Anforderungen, da sie ihr Verhalten und damit verbunden auch Planungsaktivitäten an der vorhandenen Informationslage ausrichten. Folglich wird die Rechnungslegung als Informationsquelle auch in ihre Entscheidungs- und Planungssphäre eindringen (Küpper 2001, S. 585). Damit übernimmt sie im Hochschulkontext die Rolle eines Kontrollinstruments, das als Grundlage für Entscheidungen dient und somit planungsrelevant ist. Im Planungsprozess der Hochschulen sollen Informationen weiterverarbeitet werden, um vorausschauend den Grad der Zielerreichung anhand von zu definierenden Größen zu bestimmen.[4] Greift die Hochschule in die Planungsumsetzung ein, weil Informationsverarbeitungsprozesse im Rahmen der Rechnungslegung sie dazu anhalten, wendet die Hochschule letztere auch als Steuerungsinstrument an.[5] Somit bestimmt sich die Effizienz des Mitteleinsatzes in Hochschulen unter anderem über den Informationsstand der mit der Mittelverwendung befassten Stellen (Zeh 1973, S. 34), der wesentlich durch die Hochschulrechnungslegung geprägt wird.

Zusammenfassend sind dem Zweck der Transparenz im Hochschulbereich also sowohl eine Informationsfunktion – und damit verbunden auch eine Dokumentationsfunktion – als auch die Planungs- und Entscheidungsunterstützung zuzuordnen. Diese Funktion ist im Kontext des sich wandelnden Hochschulumfeldes wichtig, um die Hochschulen in die Lage zu versetzten ihrer Aufgabenerfüllung nachzukommen. Dazu erforderlich ist eine längerfristige Planung des Mitteleinsatzes, die über alle Bereiche der Hochschulen hinweg eine Darstellung der Zukunftsperspektiven ermöglichen soll. Hier kann die Rechnungslegung dazu beitragen transparentere Strukturen und damit größere Sicherheit in der Planung zu schaffen. Die langfristige und nachhaltige Zielerreichung der Wissensvermehrung und -vermittlung durch die aufgezeigten Hochschulaufgaben kann nur dann erfolgreich bestritten werden, wenn die vorherrschenden Verhältnisse derart transparent dargestellt sind, dass sie der tatsächlichen Steuerung der Hochschulen dienen. Die kaufmännische Rechnungslegung kann genau an dieser Stelle Abhilfe schaffen, weil sich entsprechende Zwecke ihrer Hauptaufgabe der Gewinnanspruchsermittlung, nämlich die Planung, Steuerung und Transparenz durch die Schaffung von Informationstransparenz, unterordnen (Küpper 2000, S. 349).

2.2.2 Weitere Zwecke der Hochschulrechnungslegung

Darüber hinaus muss die Hochschulrechnungslegung konkret dazu beitragen, den Mittelbedarf der Hochschulen umfassend darzustellen. Die sich wandelnde Finanzierungsstruktur von Hochschulen, in der die Beschaffung von Drittmitteln zunehmend wichtiger wird (Kaufmann/Tebben 2015, S. 527), macht eine zweckadäquate Darstellung des zur Aufgabenerfüllung notwendigen Mittelbedarfs unabdingbar. Da es hinsichtlich der Aufgabenstellungen von Hochschulen nicht die Möglichkeit einer monetären Erfolgsmessung gibt, ist es – nicht nur für die Träger – wichtig, dass eine transparente Dokumentation darüber verfügbar ist, in welcher Form die finanziellen Mittel im Anlagevermögen gebunden sind beziehungsweise werden. Nur so kann es gelingen, belastbare und verlässliche Aussagen über die Deckkraft bereit gestellter Mittel zur Instandhaltung oder Investition zu treffen (Küpper 2001, S. 586). In dieser Hinsicht ist es unabdingbar, dass das Rechnungswesen den Wertverzehr an Vermögen wiederspiegelt. Soll die Hochschule rational und zweckadäquat mit Mitteln zur Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre ausgestattet sein (Zeh 1973, S. 32), so müssen Grundmittel den Wertverzehr im Anlagevermögen kompensieren, um das Kapital der Hochschulen zu erhalten. Der Zweck des Vermögensausweises beinhaltet damit nicht nur die Darstellung des Vermögens sondern auch die Kapitalerhaltung zur langfristigen und mit intergenerativer Verantwortung bestrittener Aufgabenerfüllung der Hochschulen (Waltenberger 2006, S. 26f.).

[4] In Anlehnung an Schweizer 2005, S. 18.
[5] In Anlehnung an Schweizer 2005, S. 20.

Die vorsichtige Gewinnanspruchsermittlung zur Kostendeckung im Rahmen des Ressourcenerhalts ist dabei Zielgröße, die auch der Hochschulsteuerung zugrunde liegt. Die Schutzzwecke der handelsrechtlichen GoB, nämlich eine vorsichtige Gewinnanspruchsermittlung und Informationsvermittlung (Moxter 2003, S. 3ff.), sind damit auf Hochschulen übertragbar. Da mit der kaufmännischen Rechnungslegung auf Basis des HGB ein geeignetes Normensystem zur Verfügung steht, das grundsätzlich auch hochschulspezifische Fragestellungen zweckadäquat zu lösen vermag (m.w.N. für den öffentlichen Bereich Eibelshäuser/Rüdinger 2011, Teil IV/4, Rn. 32), sollten Abweichungen vom HGB daher auch bei Hochschulen möglichst nur in Einzelfällen[6] notwendig werden[7].

Vor dem Hintergrund des Fehlens eines über monetäre Kennziffern ableitbaren Erfolges in der Aufgabenerfüllung der Hochschulen, erscheint es dennoch notwendig, mit Hilfe der Hochschulrechnungslegung Leistungs- und Erfolgsgrößen zu ermitteln, die Aussagekraft darüber besitzen, inwiefern die Hochschule mit ihren Mitteln zielgerichtet haushaltet (Küpper 2001, S. 586).

Ertragsziele im Sinne einer Gewinnermittlung sind für Hochschulen überwiegend auszuschließen, da ihre Leistung in größten Teilen ohne oder nur zu geringen Gegenleistungen angeboten wird. So sind bestimmte Leistungen, beispielsweise die Grundlagenforschung, als Aufgabe der Hochschulen im Sinne einer Vergrößerung des Wissensvorrats der Gesellschaft charakterisiert und können daher keinen Ertragszielen unterstellt werden.

Jedoch sind für Hochschulen, unabhängig von ihrer Trägerschaft, Ertragsziele im Sinne des ökonomischen Prinzips (Gutenberg 1983, S. 447) anwendbar, was dem zuvor bereits angesprochenen Wirtschaftlichkeitsbestreben als formales Ziel im Rahmen der Hochschulaufgaben entspricht. Hierunter wird das Erreichen eines angestrebten Güternutzens unter dem geringstmöglichen Einsatz an begrenzt verfügbaren Ressourcen verstanden (Wöhe/Döring 2013, S. 41). Für den Fall der Hochschulen als Leistungsanbieter gilt dieses Prinzip nicht nur aufgrund normierter Vorgaben, wie etwa im Landesrecht für den Haushaltsplan (GBl. Baden-Württemberg 1971, 428, 6300-1, § 7 Abs. 1), sondern auch aufgrund ihres ressourcenverbrauchenden Handelns (Waltenberger 2006, S. 24ff.). Hochschulen unterliegen dabei der Ressourcenknappheit. Im Sinne ihrer vorsichtigen Gewinnermittlung erweist sich die kaufmännische Rechnungslegung auch hier als zweckadäquat, um über die Darstellung des tatsächlichen Mittelbedarfs einer Vermögensaufzehrung an Hochschulen zu begegnen.

Die festzuhaltende Eignung der kaufmännischen Rechnungslegung wirft die Frage nach einem passenden Rahmensystem für die Hochschulrechnungslegung in ihrem normativen Kontext auf. Hochschulen sind zunächst als Teil der öffentlichen Verwaltung zu verstehen. Die Hochschulrechnungslegung knüpft dahingehend über die Landeshaushaltsordnungen an die Buchführungs- und Bilanzierungsgrundsätze des HGB an. Den Grundstein für die Öffnung öffentlicher Rechnungslegung auf Basis des HGB legt wiederum das Haushaltsgrundsätzegesetz (HGrG). Da Hochschulen Teil der öffentlichen Verwaltung sind, müssten sich die Zwecke der Hochschulrechnungslegung in die der staatlichen Bilanzierungszwecke einordnen und eine Zweckadäquanz des HGB für Hochschulen auch daraus ableiten lassen.

2.3 Hochschulrechnungslegung im Kontext staatlicher Bilanzierung

Die fehlende Gewinnerzielungsabsicht in öffentlichen Verwaltungen hindert nicht an der Feststellung einer „Zweckkongruenz von GoB und den Grundsätzen staatlicher Bilanzierung" (Wüstemann/Wüstemann 2013, S. 580), die Abweichungen vom HGB im Rahmen der Aufstellung eines öffentlichen Jahresabschlusses nur unter dem Umstand erforderlich macht, wenn „besondere Regelungszwecke der staatlichen Doppik nicht hinreichend berücksichtigt werden" (Eibelshäuser/Rüdinger 2011, Teil IV/4, Rn. 39).

Der öffentlichen Verwaltung werden die Bilanzierungszwecke Gewinn- und Vermögensermittlung, Generationenschutz sowie Informations- und Konsolidierungsfunktion zugeschrieben (Engels/Eibelshäuser 2011, S. 123).

Der Jahresabschluss der öffentlichen Verwaltung soll primär der Erhaltung einer langfristigen Leistungsfähigkeit hinsichtlich ihrer Aufgabenerfüllung dienen. Dahingehend ist mit der Gewinn- und Vermögensermittlung eine Schutzfunktion verbunden, da der Gewinn vorsichtig ermittelt werden muss, um der Notwendigkeit der aufgabenbezogenen Vermögenserhaltung gerecht zu werden (Eibelshäuser 2006, S. 619). Dabei ist der Gewinnbegriff der öffentlichen Verwaltung als Budgetüberschuss zu verstehen (Engels/Eibelshäuser 2011, S. 123), dessen Abschöpfung die künftige Aufgabenerfüllung der Einrichtung nicht gefährden darf (Kämpfer/Breidert 2004, S. 122). In diesem Sinn muss auch das Ziel der Hochschulrechnungslegung in einer vorsichtigen Gewinnermittlung liegen, die dem Erhalt des notwendigen Vermögens dient, das zur Aufgabenerfüllung notwendig ist (Breithecker/Goch 2011, S. 286). Vor diesem Hintergrund ergibt sich für Hochschulen nicht allein die Herausforderung eines sachgerechten Rücklagenmanagements, das zweckgebundene von freien Rücklagen zur Risikovorsorge zu trennen vermag. Ebenso spielen für die Fragen der bedarfsgerechten Steuerung beispielsweise die Vermögensbewertung oder die Erfolgswirksamkeit von Abschreibungen geförderter Anlagegegenstände eine wichtige Rolle. Dass die Frage des Vermögenserhalts insbesondere vor dem Hintergrund der komplexen Hochschulfinanzierungsstrukturen mittels Grund- und Drittmittelfinanzierung zu lösen ist, stellt das Hochschulrechnungswesen zusätzlich vor weitere spezifische Herausforderungen.

Durch den Vermögenserhalt soll auch gewährleistet werden, dass zukünftige Generationen sich nur mit sol-

[6] Für den öffentlichen Bereich abgeleitet vgl. Engels/Eibelshäuser 2011, S. 196.

[7] So liefert das Normensystem des HGB beispielsweise eine zweckadäquate Lösung für den Ausweis und die Zusammensetzung des Sonderpostens in der Hochschulbilanzierung, dessen Bildung, entgegen der geläufigen Bilanzierungspraxis, nicht dazu führen darf, dass Abschreibungsaufwände neutralisiert und damit tatsächliche Bedarfe an (Grund-)Mitteln verschleiert werden und es damit zum Verzehr des Reinvermögens kommt.

chen Aufwendungen konfrontiert sehen, die auch dem de facto Nutzen in ihrer Periode gegenüber stehen (Engels/Eibelshäuser 2011, S. 124). Diese Schutzfunktion kann nur über Perioden hinweg ihre Wirkung entfalten und nachgeprüft werden (Berens et al. 2005, S. 890), sodass die Zielsetzung der intergenerativen Gerechtigkeit einer, auf die Rechnungsperiode bezogenen, Deckung von Aufwänden und Erträgen im Kontext der Aufgabenerfüllung entspricht (Lüder 1999, S. 7). Dies gilt auch für die Hochschulen.

Auch der dritte Bilanzierungszweck der öffentlichen Verwaltung, nämlich der Zweck der Informationsfunktion, kann auf Hochschulen übertragen werden, da die finanzielle Aussagekraft, die die Vermögens-, Finanz- und Ertragslage betrifft, für entsprechende Adressaten von Bedeutung ist (Engels/Eibelshäuser 2011, S. 124). Gleichwohl sieht sich die Hochschulrechnungslegung aufgrund der derzeit bestehenden Unsicherheiten diesbezüglich vor großen Herausforderungen.

Letztlich besteht für die öffentliche Verwaltung ein Zweck der Rechnungslegung auch darin, dass Jahresabschlüsse ausgelagerter Verwaltungseinheiten nicht nur addiert werden, sondern dass im Zuge dessen auch interne Leistungs- und Lieferbeziehungen eliminiert werden. Dadurch kann ein höherer Grad an Information und Transparenz erreicht und die dezentrale Steuerung von Budgets zielgerichteter durchgeführt werden (Engels/Eibelshäuser 2011, S. 124f.). Im Hochschulkontext spielt dieser Rechnungslegungszweck der öffentlichen Verwaltung eine untergeordnete Roll und findet daher an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber Erwähnung.

Insgesamt ordnet sich also das Hochschulrechnungswesen in die Zwecksetzung staatlicher Bilanzierung ein. Fraglich ist indes, ob eine Übertragbarkeit der bei Gebietskörperschaften ggf. zu beachtenden Grundsätze staatlicher Doppik auf Hochschulen möglich wäre, da hier, auch unnötige (m.w.N. Jell/Rüdinger 2014, S. 68f.), Abweichungen vom HGB geschaffen werden, die den spezifischen Anforderungen von Hochschulen nicht gerecht werden. Hochschulspezifische Sachverhalte sollten mit dem System der GoB vor dem Hintergrund der Aufgaben der Hochschulen grundsätzlich zweckadäquat gelöst werden können (m.w.N. Eibelshäuser/Rüdinger 2011, Teil IV/4, Rn. 32).

Dahingehend ist es nicht ersichtlich, warum die praktische Ausgestaltung der Hochschulrechnungslegung auf Basis des kaufmännischen Rechnungswesens derart unterschiedlich erfolgt. Auch wenn sicherlich landesrechtliche Vorgaben gewisse Standardisierungsgrenzen setzen mögen, muss eine grundsätzlich einheitliche Ausgestaltung dieses Informationsinstruments vor dem Hintergrund des Sinn und Zwecks des Vermögensausweises und des Ressourcenerhalts möglich sein.

3. Zusammenfassung

1. In einer vorläufigen Analyse vorliegender Jahresabschlüsse wurden bei zentralen Jahresabschlusspositionen eine ganze Reihe unbefriedigender Abweichungen und/oder Unklarheiten festgestellt.
2. Die bestehenden Divergenzen hebeln die hohe Normierung des HGB aus und blockieren damit die Vorteile der Anwendung der kaufmännischen Rechnungslegung bei Hochschulen.
3. Die bedarfsgerechte Ausgestaltung der Hochschulrechnungslegung muss sich am Aufgabenkatalog und den damit verbundenen Zielen und den weitgehend einheitlichen Finanzierungstrukturen orientieren. Diesbezüglich besteht, nach wie vor, eine Zweckkongruenz zwischen der HGB- und der Hochschulrechnungslegung.
4. Die Hochschulrechnungslegung ordnet sich in die Zwecksetzung staatlicher Bilanzierung ein. Die handelsrechtlichen Schutzzwecke der vorsichtigen Gewinnanspruchsermittlung und Informationsvermittlung lassen sich auch auf Hochschulen übertragen.

Literaturverzeichnis

Berens, W. et al. (2005): Eckpunkte für die Grundsätze ordnungsmäßiger Buchführung im öffentlichen Haushalts- und Rechnungswesen auf Basis der Integrierten Verbundrechnung. In: Die Wirtschaftsprüfung, 58 (16), S. 887-890.

Berg, M. (2013): Rechnungslegung in öffentlichen Hochschulen. Berlin.

Bölsenkötter, H. (1971): Ökonomie der Hochschule. Bd. I. Baden-Baden.

Breithecker, V./Goch, M. (2011): Anforderungen an die Eigenkapitalausstattung von Hochschulen. In: Breithecker, V./Lickfett, U. (Hg.): Handbuch Hochschulrechnungslegung. Berlin.

Büchtmann, A./Defoßé, T. (2011): Mietereinbauten. In: Breithecker, V./Lickfett, U. (Hg.): Handbuch Hochschulrechnungslegung. Berlin.

Eibelshäuser, M. (2006): Bilanzierungsgrundsätze und öffentliche Rechnungslegung. In: Der Konzern, 4 (9), S. 618-625.

Eibelshäuser, M./Rüdinger, A. (2011): Öffentliche Rechnungslegung – Teil IV Buchführung und Bilanzierung. In: Heuer, E./Engels, D./Eibelshäuser, M. (Hg.): Kommentar zum Haushaltsrecht des Bundes und der Länder sowie der Vorschriften zur Finanzkontrolle. Köln.

Engels, D./Eibelshäuser, M. (2011): Öffentliche Rechnungslegung. Köln.

Gutenberg, E. (1983): Grundlagen der Betriebswirtschaft. Berlin/Heidelberg/New York.

Jell, S./Rüdinger, A. (2014): Standardisierungsgremium auf Irrwegen: Unzulässige und fachtechnisch unzulängliche Regelungen in den Standards staatlicher Doppik. In: Hessischer Rechnungshof (Hg.): Entwicklung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa. Wiesbaden.

Hochschulrektorenkonferenz (1999): Schlußbericht des Arbeitskreises „Hochschulrechnungswesen" der deutschen Universitätskanzler. München.

Kämpfer, G./Breidert, U. (2004): Zweckentsprechende Bilanzierung in den Jahresabschlüssen der hessischen Landesverwaltung. In: Die Wirtschaftsprüfung, 57 (2), Sonderheft, S. 119-129.

Kaufmann, M./Tebben, T. (2015): Drittmittel im Jahresabschluss einer Hochschule. In: Die Wirtschaftsprüfung, 68 (11), S. 526-532.

Küpper, H.-U. (2000): Hochschulrechnung auf Basis von doppelter Buchhaltung und HGB? In: ZfbF, S. 348-369.

Küpper, H.-U. (2001): Rechnungslegung von Hochschulen. In: BFuP, S. 578-592.

Lickfett, U./Reemann, A. (2011): Finanzanlagen. In: Breithecker, V./Lickfett, U. (Hg.): Handbuch Hochschulrechnungslegung. Berlin.

Lüder, K. (1999): Konzeptionelle Grundlagen des Neuen Kommunalen Rechnungswesens. Stuttgart.

Marettek, C. (2011): Bedarfsgerechtes kaufmännisches Rechnungswesen für öffentliche Hochschulen. In: Die Wirtschaftsprüfung, 64 (10), S. 462-473.

Moxter, A. (2003): Grundsätze ordnungsgemäßer Rechnungslegung. Düsseldorf.

Schweizer, M. (2005): Planung und Steuerung. In: Bea, F. X. et al. (Hg.): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart.

Stibbe, J. (2013): Wertermittlung von Hochschulliegenschaften. In: HIS (Hg.): Forum Hochschule. Hannover.

Stuchtey, T. (2001): Die Finanzierung von Hochschulbildung, Baden-Baden.

Waltenberger, M. (2006): Rechnungslegung staatlicher Hochschulen, München.

Weyers, M. (2013): Rechnungslegungsgestützte Leistungsmessung von Hochschulen in NRW. Duisburg-Essen.

Wöhe, G./Döring, U. (2013): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München.

Wüstemann, J./Wüstemann, S. (2013): Die Grundsätze ordnungsmäßiger staatlicher Bilanzierung und der Stand der Bilanztheorie. In: Wallmann, W. et al. (Hg.): Moderne Finanzkontrolle und öffentliche Rechnungslegung. Köln.

Wüstemann, J./Wüstemann, S. (2014): EPSAS – Leitlinien zur Gestaltung der europäischen öffentlichen Rechnungslegung. In: Hessischer Rechnungshof (Hg.): Entwicklung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa. Wiesbaden.
Zeh, W. (1973): Finanzverfassung und Autonomie der Hochschule. Berlin.

Gesetzesverzeichnis

LHG, GBl. Baden-Württemberg 2005, 1, 2230-1, § 2.
LHO, GBl. Baden-Württemberg 1971, 428, 6300-1, § 7.

■ **Dr. Anne Najderek,** Professur für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere externes Rechnungswesen und Bilanzierung, Hochschule Offenburg, E-Mail: Anne.Najderek@HS-Offenburg.de
■ **Philip Jung,** M. Sc., Wissenschaftlicher Assistent von Frau Prof. Dr. Anne Najderek, Hochschule Offenburg,
E-Mail: Philip.Jung@HS-Offenburg.de

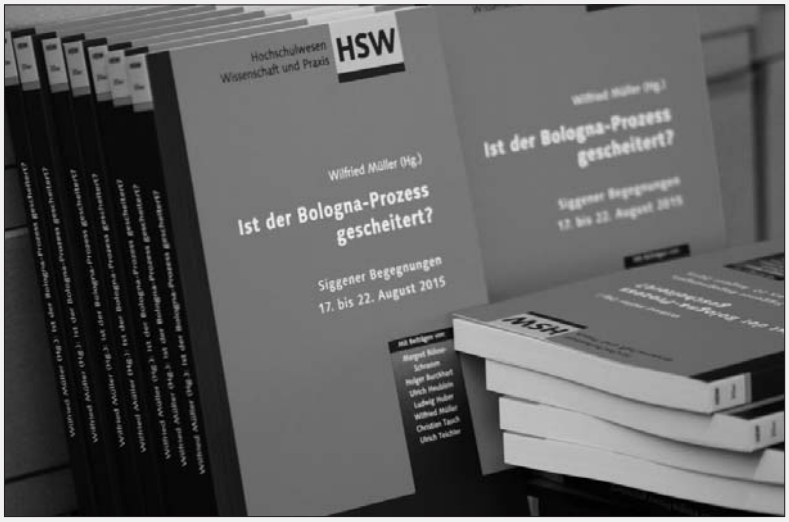
Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wilfried Müller (Hg.):

Ist der Bologna-Prozess gescheitert?

Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.
Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:



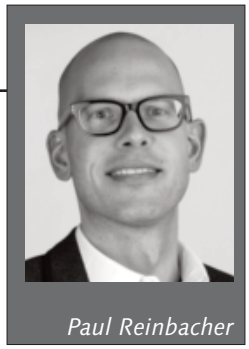
- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform

Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen.*

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

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

Paul Reinbacher


Paul Reinbacher

Die „marktorientierte Prozess-Matrix“ zur Verankerung von Kunden- und Konkurrenzorientierung in „unternehmerischen“ Hochschulen

Quality management is one everyone's tongue today: Apparently, quality can no longer be taken for granted but has to be ensured through management by meeting market demands. For quite a while now, process management is considered to be the silver bullet for this purpose. Against this background, this contribution presents a three-step framework to establish market orientation in the macro-process management of higher education institutions. The model is based on the systematization of the process landscape in higher education institutions, taking recourse to a matrix with the two dimensions customer orientation und competitor orientation, which is illustrated briefly by examples.

„Qualität“ ist *en vogue* – und das ist nur allzu verständlich: Wer wünscht sich als Kunde von Unternehmen nicht Produkte und Dienstleistungen in hoher Qualität? Wer fordert von Einrichtungen des Gesundheits- oder Bildungsbereichs nicht hohe Qualität der medizinischen und pädagogischen Leistungen? Wer erwartet sich von Universitäten und Hochschulen[1] nicht, dass ihre Leistungen in Forschung, Lehre etc. von hoher Qualität sind? Aber auch: Wer wünscht sich als privater oder staatlicher Eigentümer, mithin als „interner Kunde“ nicht entsprechende Qualität seines Unternehmens oder seiner Universität hinsichtlich effektiver und effizienter Abläufe und Strukturen? – Gemäß der prominenten DIN-EN-ISO-Definition bedeutet Qualität ja zunächst und ganz allgemein nichts anderes, als dass die von Kunden bzw. Anspruchsgruppen[2] formulierten Anforderungen, Erwartungen und Wünsche erfüllt werden (vgl. z.B. jüngst an dieser Stelle: Reinbacher 2015): Qualität ist der *Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt* (vgl. auch z.B. Narver/Slater 1990; Hinterhuber/Matzler 1999).

Ganz in diesem Sinne gilt es mittlerweile geradezu als Binsenweisheit der zeitgenössischen Management- und Organisationslehre, dass durchgehende *Prozessorientierung* sowohl aufgrund geringerer organisationaler Reibungsverluste zu mehr Kosteneffizienz auf Anbieterseite (eine wesentliche interne Qualitätsanforderung!), als auch aufgrund konsequenter *Kundenorientierung* zu mehr Zufriedenheit auf Abnehmerseite (eine wesentliche externe Qualitätsanforderung!), also insgesamt zu mehr bzw. besserer „Qualität“ (im Sinne erfüllter Anforderungen!) führt (vgl. z.B. Kohli/Jaworski 1990; Matzler/Stahl 2000). Mit anderen Worten: Es gilt gemeinhin die Vermutung, dass „Prozessmanagement“ durch die Verankerung von externer und interner *Marktorientierung* für Unternehmen und für deren Kunden bzw. Anspruchsgruppen gleichermaßen von Vorteil ist (vgl. z.B. Becker et al. 2000; Baisch 2010; Hippner et al. 2011; Kleinaltenkamp et al. 2011). Meist nur implizit mitgeführt wird dabei die mindestens ebenso erforderliche *Konkurrenzorientierung*, also die Notwendigkeit, mit Hilfe der Geschäftsprozesse auch systematisch Wettbewerbsvorteile zu etablieren, sodass Kunden nicht auf die Idee kommen, zu alternativen Anbietern zu wechseln – sondern eher im Gegenteil der Konkurrenz den Rücken zuwenden (vgl. z.B. Voss/Voss 2000; sowie insbesondere Sørensen 2009 und die dort jeweils angegebenen Literaturhinweise).

Von Hochschulen wiederum wird zunehmend verlangt, dass sie sich als öffentliche Dienstleister nicht mehr bloß der (traditionellen) „Verwaltung“ anvertrauen, sondern dass sie ihr Handeln einer zeitgemäßen Form von (professionellem) „Management“ unterwerfen (vgl. z.B. Hanft 2010; Heinrichs 2010), dass sie mithin „(New) Public Management“ betreiben, um effektiv und effizient ihre Aufgaben für die Gesellschaft zu erledigen (vgl. z.B. Schedler/Proeller 2000; Lange 2008). Mit anderen Worten: Es wird von tertiären Bildungseinrichtungen erwartet, dass sie Steuerungsmechanismen implementieren mit denen gewährleistet ist, dass die Anforderungen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen – wie beispielsweise jene der Studenten und potentiellen Arbeitgeber oder die staatlicher Stellen und anderer Geldgeber, aber auch jene des wissenschaftlichen Personals – erfüllt werden, also: dass sie mit ihrem Handeln zur *„Wertschöpfung“* für die externen wie internen Anspruchsgruppen sowie damit letztlich für die Gesellschaft insgesamt (Stichwort: third mission) beitragen (vgl. z.B. Fayolle/

[1] Die Begriffe „Universität“ und „Hochschule“ werden im vorliegenden Beitrag weitgehend synonym als Bezeichnungen bzw. Beispiele für Einrichtungen des tertiären Bildungssektors (einschließlich Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen u.v.a.) verwendet.

[2] Begriffe wie (interne und externe) „Kunden“, „Anspruchsgruppen“ bzw. „Stakeholder“ finden hier ebenfalls weitgehend synonym und damit in einem sehr weiten Sinne Verwendung (vgl. dazu auch Abschnitt 1).

Redford 2014; Foss/Gibson 2015). Hinzu kommt die Erwartung, dass sie diese Anforderungen besser als andere Hochschulen, nämlich besser als jene, mit denen sie national und international konkurrieren (Stichwort: rankings), erfüllen, also: dass sie „Wettbewerbsvorteile" im tertiären Sektor und auf seinen Märkten beim Ringen um Studenten, Forscher, Drittmittel etc. realisieren (vgl. z.B. Zemsky/Wegner/Massy 2005). Erst beide Dimensionen zusammen machen die „Qualität" von Universitäten und Hochschulen als öffentlichen Dienstleisterinnen aus.

Damit ist die „unternehmerische Universität" (Clark 1998) im „akademischen Kapitalismus" (Münch 2009) stets eine (potentiell) „prozessorientierte Hochschule" (Altvater et al. 2010), weil Prozessorientierung im zeitgenössischen Diskurs als Königsweg des Management gilt, um „Qualität" (im Sinne der Erfüllung von Kundenanforderungen) sicherzustellen: Prozesse nehmen ihren Ausgangspunkt bei Bedürfnissen bzw. Bedarfen der Kunden und zielen auf deren (besser als durch die Konkurrenz geleistete) Erfüllung, sodass der Erfüllungsgrad wiederum als Maß für die erzielte Qualität herangezogen werden kann (vgl. die DIN-ISO-Definition!). Diese Gründe sprechen schon dafür, universitäre Prozesse ebenfalls hinsichtlich ihrer Kunden- und Konkurrenzorientierung zu bewerten und im Rahmen des Hochschulmanagement marktorientierte Prozess-Portfolios zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu nutzen.

So scheint es naheliegend, mit Blick auf *universitäre bzw. hochschulische Märkte* (Abschnitt 1) den durch eine *Kombination der Dimensionen „Kunden" und „Konkurrenz"* aufgespannten Raum (Abschnitt 2) zur *Analyse der Prozesse* (Abschnitt 3) und in weiterer Folge zur Stärkung der organisationalen *Verankerung von Marktorientierung durch gezieltes Managementhandeln* zu nutzen (Abschnitt 4).[3] In diesem Sinne wird gezeigt, inwiefern dies nicht nur für erwerbswirtschaftliche Unternehmen, sondern ebenso für unternehmerisch agierende öffentliche Dienstleister wie *beispielsweise Hochschulen und Universitäten* (Abschnitt 5) *Chancen für das Qualitätsmanagement* mittels marktorientierter Prozesse birgt (Abschnitt 6).

1. Märkte von Universitäten und Hochschulen

Die an Universitäten gerichtete Forderung, sie sollten *market smart* (Zemsky/Wegner/Massy 2005) werden, provoziert sofort die Frage, für welchen Markt bzw. für welche Märkte sie sich „schlau" machen *sollen* und *können*. Tatsächlich ist es nämlich nicht ausreichend, nur Ausbildungsmärkte, Arbeitsmärkte und allgemein Märkte für Wissen in den Blick zu nehmen (vgl. z.B. Hansen 1999). Eine konsequent marktorientierte Perspektive (vgl. z.B. klassisch Kotler/Levy 1969; Kotler 1972) bringt demgegenüber Licht in jenes dichte Geflecht an Beziehungen, in das alle Hochschulen verstrickt sind (vgl. klassisch Freeman 1984), und macht deutlich, dass marktorientiertes Denken und Handeln nicht nur für Hochschulen in privater Trägerschaft, sondern ebenso in klassischen staatlichen Universitäten von Bedeutung ist, sobald handelnde Akteure – Studierende, Lehrende und potentielle Arbeitgeber, aber eben auch die Politik und staatliche (vorgesetzte) Stellen sowie Institutionen wie Agenturen – *als* zu bedienende Kunden bzw. *als* im Wettbewerb stehende Konkurrenten *betrachtet werden*.[4]

Beispielsweise formulieren *staatliche Stellen* in ihrer Rolle als Geldgeber – und damit als Kunden – die Leistungsaufträge, deren Erfüllung sie erwarten, es artikulieren *Qualitätssicherungsagenturen* jene Anforderungen, denen für eine positive Akkreditierung zu genügen ist, es haben *Fachgesellschaften* so manche Vorstellung und Befindlichkeit, die bei der Einrichtung von Studienprogrammen zu berücksichtigen ist, und es werden von *Interessensvertretungen* der Belegschaft oder der Studenten unterschiedlich legitime Erwartungen an Hochschulen herangetragen. Auch die Konkurrenz in diesen Akteurskonstellationen ist mitunter erheblich: Der Staat findet für die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel wohl ohne große Schwierigkeiten andernorts Einsatzmöglichkeiten (z.B. in anderen Universitäten, in anderen Hochschulsektoren, oder überhaupt außerhalb des tertiären Bildungssektors). Agenturen können die Akkreditierung mit Auflagen unter Vorbehalt aussprechen oder überhaupt verweigern und damit anderen Hochschulen einen Wettbewerbsvorteil verschaffen. Fachgesellschaften wollen Inhalte und ihre Vertreter ins Spiel bringen und können so – wie übrigens auch eine starke Personal- oder Studentenvertretung – mit ihren Wünschen die Entwicklung von Studiengängen maßgeblich beeinflussen bzw. sogar behindern, indem sie sich ihre Zustimmung mit Zugeständnissen unterschiedlichster Art geradezu „abkaufen" lassen.

„Marktorientierung" an Universitäten bedeutet also nicht nur unternehmerische Freiheit im Sinne von Selbstständigkeit oder Unabhängigkeit sondern auch eine neue Perspektive auf (alte) Abhängigkeiten.

2. Marktorientierung: Kunden- und Konkurrenzorientierung

Ein wesentlicher Vorteil von Markt- bzw. insbesondere von Kundenorientierung liegt nun der Argumentation rund um Prozessmanagement zufolge darin, dass marktorientierte Unternehmen bzw. Universitäten durch eine Perspektive des *outside-in* gekennzeichnet sind. Sie betreiben keine Nabelschau, sondern sie nehmen die Perspektive der Kunden als Ausgangspunkt ihres Denkens und Handelns: Die Befriedigung von Kundenbedürfnissen bzw. die Erfüllung von Kundenwünschen sind ihr erklärtes Ziel, an ihnen haben sich alle Aktivitäten und Abläufe auszurichten, an ihrer Erreichung werden sie letztlich gemessen. Damit unterscheiden sich marktorientierte Unternehmen und Universitäten grundsätzlich von *produktions*orientierten, die in erster Linie *inside-out*

[3] Ein Gutachter hat zu Recht darauf hingewiesen, dass zahlreiche der unten beispielhaft angeführten Führungsaufgaben von „guten" Hochschulleitungen ohnedies bereits übernommen werden – wenngleich nicht notwendigerweise in der Form von „(Führungs-)Prozessen".

[4] In dieser Perspektive kommen auch politische Akteure mit ihren Vorgaben *als Kunden* in den Blick – sie sind Player *auf* universitären Märkten, *nicht* Gegenspieler *außerhalb*; „universitäre Sinnhaftigkeit", wie ein Gutachter formuliert, ist wohl noch einmal etwas anderes.

operieren und versuchen, ihre eigenen Vorstellungen und ihre internen Strukturen auch Außenstehenden (z.B. Studenten oder staatlichen Stellen) aufzudrängen.[5] Unter den zeitgenössischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Stichwort: Käufermärkte), die für Kunden eine immer größere, nicht zuletzt zunehmend globalisierte Optionsvielfalt bereithalten (vgl. z.B. Gross 1994; Berghoff 2007; Kuß 2009), sind solche Strategien produktionsorientierten universitären Handelns immer seltener erfolgversprechend bzw. nur mehr mit sehr hohem Ressourceneinsatz zu realisieren (z.B. weil Studenten abwandern, der Staat andere Hochschulen finanziert etc.; vgl. z.B. Marcinkowski et al. 2013).

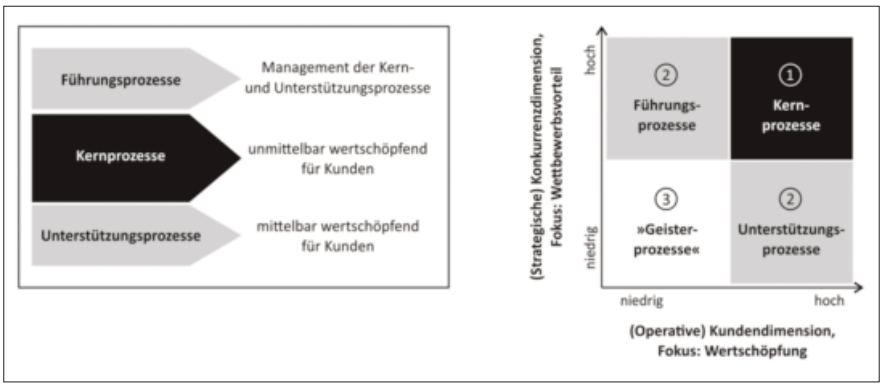
Gerade die (auf internationalen Märkten operierenden) Universitäten sind – verstärkt durch „New Public Management“, die Bologna-Logik etc. – zunehmend gefordert, auf die Wünsche ihrer Kunden einzugehen (Stichworte: Studierbarkeit, Employability etc.). Daher sollte *Kundenorientierung* oberstes Gebot ihres Management sein. Konsequent sollten nicht nur die Beziehungen zu externen Anspruchsgruppen, sondern auch die internen organisationalen Strukturen in Kundenbeziehungen dekomponiert werden, sodass die universitären Aktivitäten in ihrer Gesamtheit ein komplexes Netz aus Prozessen, die sich an externen und internen Kunden orientieren, ergeben. Weitgehend unerheblich ist dabei, ob von „Kunden“ in einem engeren Sinne geredet wird oder ob es um sogenannte „Stakeholder“ bzw. „Anspruchsgruppen“ geht, da die entsprechenden Abgrenzungen ohnedies fließend sind (vgl. Anm. 2 und Freeman 1984). Ziel ist stets, die Bedürfnisse der Kunden zu befriedigen, ihre Wünsche zu erfüllen, oder etwas allgemeiner, in der Sprache des Qualitätsmanagement formuliert: den Erwartungen zu entsprechen, wenn nicht sogar diese zu übertreffen (was, wie bereits oben einleitend angemerkt, verbrieft ist in der gängigen DIN-EN-ISO-Definition von „Qualität“ als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“).

Damit bringt die Orientierung am *Markt* neben den Kunden aber unweigerlich die *Konkurrenz* in den Blick: Diese umfasst alle alternativen Angebote bzw. Anbieter, die ebenfalls – möglicherweise sogar besser! – in der Lage sind, den Bedürfnissen, Wünschen bzw. Erwartungen der internen und externen Kunden gerecht zu werden. Sei es beispielsweise, dass andere Universitäten aus Sicht der staatlichen Stellen höherwertige oder kostengünstigere Studienprogramme anbieten, dass Studenten und Professoren an anderen Hochschulen attraktivere Arbeitsbedingungen vorfinden oder dass das akademische Personal – statt sich in der Lehre zu engagieren – nachwievor das (damit stark konkurrierende, weil prestigeträchtigere!) Publizieren vorzieht. In diesem Sinne ist *Konkurrenzorientierung* das zwar oft nur implizit mitgeführte, nichtsdestotrotz zentrale zweite Gebot von Marktorientierung bzw. von Qualitäts- und Prozessmanagement. Denn: „marktorientierte“ Prozesse müssen nicht nur einen Nutzen für die Kunden stiften (z.B. extern der Politik durch erfolgreiche Arbeitsmarktintegration der Absolventen oder intern den Professoren durch attraktive Rahmenbedingungen für Lehre), sondern sie müssen dies auch in einer Weise tun, die der Konkurrenz (aus Sicht der Politik z.B. Fachhochschulen statt Universitäten oder aus Sicht der Professoren z.B. Publikations- statt Lehr-/Betreuungstätigkeit) an Attraktivität überlegen ist.

Die Kreuzung der beiden Dimensionen – einerseits Kundenorientierung, andererseits Konkurrenzorientierung – erlaubt es, zunächst die gängige *praktische* Unterscheidung von Kern-, Führungs- und Unterstützungsprozessen *analytisch* zu rekonstruieren sowie anschließend Handlungsempfehlungen für das Management zu formulieren. Grundlage dieser Überlegungen (vgl. Abb. 1, rechts) ist die Notwendigkeit einer ausgewogenen Balance im unternehmerischen Handeln und in der Organisationsgestaltung zwischen

- der in erster Linie *strategisch* relevanten Dimension, also vor allem der *(langfristigen) Sicherung von Wettbewerbsvorteilen* auf den Märkten gegenüber konkurrierenden Anbietern und Angeboten sowie
- der vor allem *operativ* relevanten Dimension, also vor allem der *(kurz- und mittelfristigen) Realisierung von Wertschöpfung* ausgehend von den Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen der Kunden.

Abbildung 1: Konventionelle Prozessgliederung (links) vs. „marktorientierte Prozess-Matrix“ (rechts)



3. Marktorientierte Prozess-Matrix

Diese Verortung von (unternehmerischen, universitären, …) Prozessen in einem zweidimensionalen, strategisch und operativ an Kunden und Konkurrenz ausgerichteten Raum macht überdies zumindest dreierlei deutlich: *Erstens*, dass die konventionelle Unterscheidung von Kern-, Führungs- und Unterstützungsprozessen weniger einer Hierarchie (Abb. 1, links) als vielmehr einer funktionalen Gliederung (Abb. 1, rechts) entspricht, sodass, *zweitens*, bei unausgewogener Konzentration auf eine der Prozesskategorien (zum Beispiel auf die Kernprozesse) und damit verbundener Vernachlässigung der beiden

[5] Trotz Berücksichtigung externer und interner Kunden ist die Unterscheidung *outside-in* vs. *inside-out* nachwievor (intuitiv) instruktiv.

anderen Kategorien (also beispielsweise der Führungs- und Unterstützungsprozesse) einer Hochschule vermutlich „Mangelerscheinungen" drohen – also zunächst Defizite in der Kunden- oder Konkurrenzorientierung sowie in weiterer Folge dann Probleme wegen unzufriedener Kunden und zufriedener Konkurrenten. *Drittens* wird aus diesen unseren Überlegungen ersichtlich, dass die Prozess-Matrix als Schema für die Systematisierung und Analyse unterschiedlicher, sowohl externer und als auch interner „Märkte" mit Kunden und Konkurrenten eine gute Orientierung bieten kann.

„Führungsprozesse" sind in diesem Verständnis dominiert von einer *strategischen Marktperspektive* insofern, als sie vorrangig die Position im Wettbewerb – entweder extern, z.B. gegenüber konkurrierenden Universitäten oder intern, z.B. gegenüber konkurrierendem Verhalten der Mitarbeiter – fokussieren. Damit nehmen sie ihren Ausgangspunkt also nicht so sehr bei den Kundenbedürfnissen, sondern vielmehr bei der Konkurrenz: Sei es, dass sie andere Hochschulen durch attraktivere Ausbildungsprogramme übertrumpfen[6] oder Mitarbeiter durch Anreizstrukturen steuern wollen – in allen diesen Fällen dürfen die Kundenbedürfnisse zwar selbstverständlich nicht außer Acht gelassen werden, doch stehen Sie erst an zweiter Stelle: Führung bedeutet schließlich im Kern, Ziele zu setzen (sei es autoritativ oder partizipativ) und von anderen, d.h. den Geführten die Anpassung an diese Ziele zu fordern (sei es subtil oder brachial).

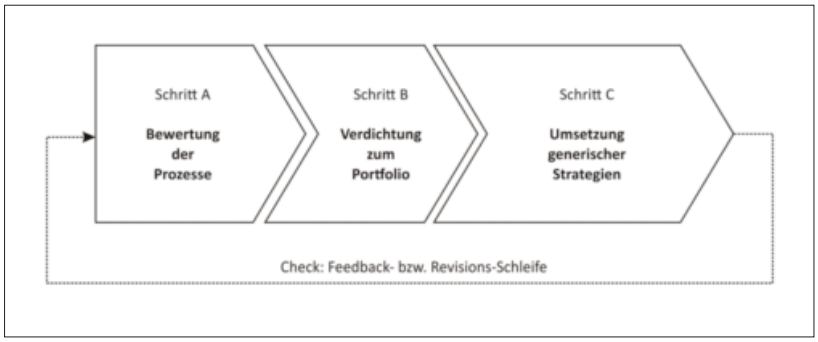
Anders gelagert sind die *„Unterstützungsprozesse"*, da diese vorrangig von einer *operativen Marktperspektive* beherrscht sind und ihre Daseinsberechtigung wesentlich aus der Befriedigung von Kundenwünschen schöpfen: Stets muss es ihr Bestreben sein, für maximale Kundenzufriedenheit zu sorgen – sei es im direkten Kontakt mit Studierenden als externen Kunden durch die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen, sei es durch die Unterstützung der Lehrenden als internen Kunden durch mediendidaktische Beratung oder administrativen Support. *„Kernprozesse"* schließlich teilen einerseits mit Führungsprozessen die *strategische Relevanz*, andererseits mit Unterstützungsprozessen die *operative Bedeutung*. Das heißt, für diese Kategorie qualifizieren sich jene Prozesse, die auf (internen oder externen) Märkten sowohl wesentlich zur *Wertschöpfung für die Kunden* beitragen, als auch *Wettbewerbsvorteile gegenüber der Konkurrenz* bringen. Sie sind das Herzstück marktorientierter, also unternehmerisch denkender und handelnder Hochschulen, da sie nicht nur Kundenbedürfnisse befriedigen, sondern dies auch besser als die Konkurrenz tun – man denke an Programme, die Studierende mit hochschuldidaktischer Effizienz und hoher Effektivität für den Arbeitsmarkt qualifizieren (vgl. auch Anm. 5).

Bleiben noch jene Prozesse, die weder zur Kundenzufriedenheit beitragen noch zur Konkurrenzabgrenzung taugen: Solche *„Geisterprozesse"* sind das Schreckgespenst des sogenannten „Lean Management", da sie Ressourcen verbrauchen, ohne für die Wertschöpfung zugunsten der Kunden oder für die Verbesserung der Position im Wettbewerb mit der Konkurrenz etwas zu leisten. Sie sind „Verschwendung" (japanisch 無駄, *muda*)[7], und daher tunlichst von vornherein zu vermeiden bzw. zumindest laufend zu identifizieren, zu minimieren und nach Möglichkeit zu eliminieren. Beispiele wie mangelhafte Organisation des Studienbetriebs, Durchführung folgenloser Lehrveranstaltungsevaluierungen oder ausufernde Berichtspflichten, die allesamt Zeit und Nerven kosten aber (auf den ersten Blick!) kaum etwas bringen, machen allerdings deutlich: Wir messen Prozesse nicht an produktions- und professionsorientierten Maßstäben „universitärer Sinnhaftigkeit" (vgl. Anm. 4), sondern marktorientiert an den Wünschen der Kunden – und so kann Lehrveranstaltungsevaluation als „symbolische Politik"[8], zwar aus professioneller Sicht sinnfrei sein, aber dennoch den Wünschen der Kunden nach Mitsprache entgegenkommen, oder es kann penible Dokumentation zwar zulasten inhaltlicher Arbeit gehen, aber doch für die Erlangung von Zertifizierungen nötig sein – und so die Position im Wettbewerb stärken („Signaling"!).

4. Management zwischen Markt und „Muda"

Dies wiederum führt uns nun in weiterer Folge zu den möglichen Ansatzpunkten für das Management der Prozesse bzw. besser gesagt: des Portfolios aus Kern-, Unterstützungs-, Führungsprozessen sowie den hier als „Geisterprozessen" bezeichneten Verschwendungen an Hochschulen bzw. Universitäten. Für das praktische Management des Prozess-Portfolios empfiehlt sich ein Dreischritt (vgl. Abb. 2) aus *erstens* einer Analyse bzw. einer Bewertung der Prozesse (Schritt A), *zweitens* einer Strukturierung bzw. einer Verortung dieser Prozesse im marktorientierten Portfolio (Schritt B) sowie *drittens* der Ableitung bzw. der Umsetzung konkreter Maßnahmen auf der Basis generischer Strategien (Schritt C):

Abbildung 2: Dreischritt des marktorientierten Prozess-Portfolio-Management



6 Die Kriterien hierfür definieren bekanntlich die Kunden: Attraktivität können Studierende z.B. an der Studierbarkeit oder an der zu erwartenden Employability festmachen, staatliche Stellen außerdem an der Kosteneffizienz eingesetzter Ressourcen (z.B. „Dropout").

7 Muda (無駄) ist der japanische Begriff für Verschwendung; er steht für das zentrale Prinzip des sogenannten Lean Management, dem es vorrangig um die Eliminierung von Verschwendung in klassischen Bereichen wie Produktion, Transport, Lagerung und Korrektur, sowie neuerdings auch hinsichtlich Talent, Wissen o.ä. geht (vgl. klassisch Womack et al. 1990 sowie ursprünglich Ohno 1988).

8 Für diese Formulierung danke ich einem Gutachter.

4.1 Schritt A: Analyse/Bewertung der Prozesse hinsichtlich ihrer Marktorientierung

Ausgangspunkt für ein marktorientiertes Management des Prozess-Portfolios ist dabei zunächst die Analyse der einzelnen Prozesse in der Prozess-Landkarte einer Hochschule sowie deren Bewertung hinsichtlich ihres Beitrags zur Kunden- und Konkurrenzorientierung. Als Grundlage können zahlreiche Informationsquellen des Hochschulmanagement, insbesondere jene des externen und internen Hochschulmarketing zur Kunden- und Konkurrenzanalyse dienen (vgl. z.B. Trogele 1995; Voss/Gruber 2006; Seyfarth/Brune/Spoun 2009; Marcinkowski et al. 2013) – wie zum Beispiel: Branchenanalysen in der Form von Bedarfsstudien, Kundenzufriedenheitsanalysen in der Form von Lehrveranstaltungsevaluierungen und Absolventenbefragungen oder Umfeldanalysen zur Einschätzung der Ziele, Strategien und Entscheidungsprozesse wichtiger politischer Player im Sinne einer Politikfeldanalyse (*policy* und *politics*). Auf Basis dieser (oft vorhandenen, jedoch nicht systematisch für das Prozessmanagement genutzten) Informationen lassen sich für die Prozesse einer Hochschule zwei zentrale Leitfragen mit einer großen Zahl möglicher Sub-Fragen beantworten und damit deren Bedeutung und Beitrag für die kundenorientierte Wertschöpfung bzw. für die Etablierung konkurrenzorientierter Wettbewerbsvorteile beurteilen. Diese sind:

4.1.1 „Wie sehr trägt der Prozess zur Stiftung von Kundennutzen bei?“

Um die Relevanz eines Prozesses für die Stiftung von Kundennutzen zu beurteilen, helfen Fragen wie: In welchem Ausmaß orientiert sich der Prozess an den realen, also durch Markt- und Meinungsforschung erhobenen Kundenerwartungen (Stichwort: Bedarfsstudien, Imagestudien)? In welchem Ausmaß werden im Prozess die Informationen aus dem Kundenbeziehungsmanagement (Stichwort: Arbeitgeberbefragungen, Interessensvertretungen) berücksichtigt und in welchem Ausmaß orientiert sich der Prozess an den proklamierten Zielen und an den realisierten Strategien der Politik (Stichwort: Umfeld- bzw. Politikfeldanalysen)? In welchem Ausmaß stiftet der Prozess tatsächlich, also empirisch nachweisbar Kundenzufriedenheit (Stichwort: Lehrveranstaltungsevaluation, Absolventenstudien, Arbeitgeberbefragungen)? In welchem Ausmaß finden Rückmeldungen von Kunden unmittelbar oder mittelbar Eingang in die Prozessteuerung (Stichwort: Beschwerdemanagement, zusätzlich zu den bereits genannten)? – Und auch für interne Kunden gelten Fragen wie diese selbstverständlich sinngemäß, also beispielsweise bei Mitarbeitern bezogen auf die Berücksichtigung ihrer Zufriedenheit (Stichwort: Mitarbeiterbefragungen), ihrer Rückmeldungen (Stichwort: Mitarbeitergespräche) oder ihrer Ideen (Stichwort: Vorschlagswesen)?

4.1.2 „Wie sehr trägt der Prozess zur Schaffung von Konkurrenzvorteilen bei?“

Um die Relevanz eines Prozesses für die Schaffung von Konkurrenzvorteilen zu beurteilen, helfen Fragen wie zum Beispiel: In welchem Ausmaß dient der Prozess dazu, mit den Stärken der Universität die Chancen am Markt zu nutzen bzw. in welchem Ausmaß dient der Prozess dazu, die eigene Position am Markt aufgrund von Schwächen der Konkurrenz zu stärken (Stichwort: Rankings, Drittmittelquoten)? In welchem Ausmaß gelingt es mit diesem Prozess, die Kontakte zu politischen Entscheidungsträgern oder unabhängigen Institutionen wie zum Beispiel den Qualitätssicherungsagenturen zu nutzen (Stichwort: Networking, Lobbying usw.)? In welchem Ausmaß dient der Prozess dazu, auf die Strategien der Wettbewerber zu reagieren bzw. deren Strategien vorwegzunehmen (Stichwort: Profil- und Markenbildung, Forschungsschwerpunkte)? In welchem Ausmaß kann der Prozess in der Branche als beispielhaft gelten bzw. umgekehrt: wie sehr orientiert sich der Prozess selbst an Vorbildern aus der Branche (Stichwort: Good/Best Practices)? – Wiederum lassen sich auch hier für die interne Konkurrenz diese Fragen sinngemäß stellen, also beispielsweise bei Mitarbeitern bezogen darauf, wie sehr ein Prozess erfolgreich dazu beiträgt, erwünschtes im Unterschied zu „konkurrierendem“ Verhalten attraktiv zu machen; an denke beispielsweise an das im Vergleich zu Forschungs- und Publikationstätigkeit oder Drittmittelakquise noch immer vielfach unterbewertete Engagement zugunsten innovativer Lehre (Stichwort: Lehrpreise als Anreiz).

4.2 Schritt B: Strukturierung/Verortung der Prozesse im Portfolio

Auf Basis der Bewertungsergebnisse aus Schritt A lassen sich nun in einem zweiten Schritt B marktorientierte Portfolios der Prozesse einer Universität erstellen (vgl. nochmals die schematische Abb. 1, rechts). Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich für unterschiedliche externe und interne Märkte jeweils unterschiedliche Portfolios (ja, Plural!) ergeben, sich mithin nicht alle Prozesse der Hochschule sinnvollerweise in einer Matrix darstellen lassen. Im Unterschied zu konventionellen, eine organisationale Hierarchie suggerierenden Prozesslandkarten legt das hier vorgeschlagene Modell eine sachliche Systematisierung nach Märkten nahe, sodass letztlich für unterschiedliche Märkte mit ihren Kunden je eigene „Prozessbündel“, bestehend aus Führungs-, Kern- und Unterstützungsprozessen sowie ggf. Geisterprozessen, vorliegen, die durch inhaltliche Aspekte der Leistungserbringung (statt durch eine Quasi-Hierarchisierung) definiert werden (vgl. zur Unterscheidung Abb. 1 sowie die Beispiele in Abschnitt 5).

Außerdem ist an dieser Stelle auf die dynamische Komponente dieser Kategorisierung hinzuweisen (vgl. die angedeutete Schleife in Abb. 2, denn auch das Management des marktorientierten Prozessportfolios ist keine einmalige Angelegenheit, sondern bedarf der sich stets wiederholenden Deming'schen Schritte „Plan–Do–Check–Act“ (Deming 1982)): Einerseits weil beispielsweise Prozesse von Kern- zu Unterstützungsprozessen werden können (wenn die strategisch-kompetitive Relevanz abnimmt), oder weil sich Prozesse mitunter zu verschwenderischen „Geisterprozessen“ entwickeln (wenn sich das Konkurrenzverhalten und die Kundenerwartungen massiv ändern). Andererseits weil das Management der Hochschule gezielt „Upgrading“ betreiben kann, indem es zum Beispiel operative kundenorientierte Un-

terstützungsprozesse mit Blick auf Konkurrenzvorteile strategisch entwickelt, damit sie zu wettbewerbs- und wertschöpfungsrelevanten Kernprozessen werden (z.B. wenn aus der „Not" vorgeschriebener Absolventenstudien eine „Tugend" gemacht wird und diese gezielt zur Marktpositionierung genutzt werden).

4.3 Schritt C: Ableitung/Umsetzung von Maßnahmen auf Basis generischer Strategien

Die *generischen Strategien für das Management der Prozesse* im Portfolio einer Universität richten sich ganz wesentlich nach deren Verortung im Spektrum zwischen Markt (also Kunden- und Konkurrenzorientierung) auf der einen Seite und „Muda" (also Verschwendung von Ressourcen) auf der anderen Seite. Die Formulierung der Strategien selbst stellt keine allzu große Überraschung dar, wenngleich eine systematische Verschränkung der beiden Dimensionen für die Analyse der organisationalen Binnenstrukturierung von Unternehmen und Universitäten in dieser Form bis dato noch nicht üblich ist. Wir unterscheiden demgegenüber hier die drei basalen Strategietypen der *Fokussierung und Innovation,* der *Optimierung* und *Prüfung* sowie der *Minimierung und Eliminierung* (vgl. zu deren Verortung nochmals die Abb. 1, rechts), wobei diese zwar idealtypisch für je bestimmte Prozesskategorien besondere Bedeutung haben, in der Realität allerdings in Gestalt hybrider Strategiekombinationen zur Anwendung kommen (müssen):

1. Für die Kernprozesse einer Universität empfiehlt sich aufgrund ihrer sowohl strategischen als auch operativen Bedeutung im Sinne von Marktnähe bei gleichzeitigem Verzicht auf verschwenderische Aktivitäten ganz allgemein *Fokussierung,* alsdann außerdem *Innovation*. Fokussierte Aufmerksamkeit verspricht unmittelbar eine Verbesserung der Position am Markt über die Steigerung von Effektivität aber auch von Effizienz, das heißt insgesamt über einen konzentrierten Ressourceneinsatz im hochschulischen (Management-)Handeln. Ganz besonders dient jedoch Innovation – als zentrale Strategie für unternehmerische Kernbereiche – dem Auf- und Ausbau von Wettbewerbsvorteilen gegenüber der Konkurrenz sowie der Realisierung von zusätzlicher Wertschöpfung für die Kunden.
2. Für jene Prozesse, die vorrangig entweder auf Wettbewerb oder auf Wertschöpfung ausgerichtet sind – also für Führungs- und Unterstützungsprozesse – empfiehlt sich eine diesbezügliche *Optimierung*, also die Verbesserung der Wettbewerbsvorteile konkurrenzseitig oder der Wertschöpfung kundenseitig, wobei Konkurrenzaktivitäten und Kundenerwartungen als Referenzwerte dienen. Zusätzlich ist deren periodische *Prüfung* stets potentieller Auslöser für eine nähere Neubeurteilung der Prozesskategorisierung – also die gegebenenfalls notwendige Aufwertung auf Kernprozess-Niveau oder die Herabstufung zu einem verzichtbaren „Geisterprozess".
3. Die Strategie für diese ressourcenverschwendenden „Geisterprozesse", die weder für die Kunden noch gegenüber der Konkurrenz Vorteile bringen, ist (im Prinzip) klar: Weg damit! Die *Minimierung* und ggf. *Eliminierung* dieser Prozesse machen dennoch (in der Praxis) immer wieder Probleme oder lassen länger als wünschenswert auf sich warten – beispielsweise wenn es um liebgewordene Traditionen des Hauses oder um Einzelinteressen und damit verbundene Machtspiele geht. Aber auch ehemalige Stärken und einst erfolgversprechende Prozesse, die aufgrund veränderter Umweltbedingungen zu Schwächen geworden sind (vgl. Reinbacher 2009), werden leicht übersehen (vgl. z.B. Starbuck 1996; Tsang 2008). Damit wiederum sind nun letztlich auch Fragen der Perspektivität und der Legitimität bzw. der Legitimation von (nicht selten widersprüchlichen!) Kundenerwartungen berührt. Ihnen kann an dieser Stelle zwar nicht im Detail nachgegangen werden, doch zeigen bereits die kursorischen Beispiele im nächsten Abschnitt, dass die Verortung von Prozessen in der von uns vorgeschlagenen Matrix auf Entscheidungen des Management beruht: Während beispielsweise „symbolische Politik" für die einen (gemessen an „universitärer Sinnhaftigkeit") vor allem eine Verschwendung von Ressourcen ist, betrachten andere sie (gemessen an mikropolitischen Strategien) als eine wichtige Grundlage für Wettbewerbsvorteile.[9] Gerade die hier vorgeschlagene Analyse des Prozess-Portfolios bietet eine gute Chance, die implizit angewandten Entscheidungskriterien explizit und in weiterer Folge der Reflexion und der Diskussion zugänglich zu machen.

5. Möglichkeiten für unternehmerische Universitäten und Hochschulen

An dieser Stelle lassen sich nun das bisher skizzierte Vorgehensmodell und insbesondere dessen Kernstück, die „marktorientierte Prozessmatrix" noch anhand zweier konkreter hochschulischer Beispiele illustrieren: Zum einen an jenem Prozessbündel der Hochschullehre, das sich vor allem an externe Märkte bzw. externe Kunden richtet, sowie zum anderen am Prozessbündel der Hochschuldidaktik, das sich vorrangig an interne Märkte bzw. interne Kunden wendet (vgl. Abb. 3). Entgegen der konventionellen Sichtweise, die gerne „Ausbildung" als Kernprozess und „Hochschuldidaktik" als Unterstützungsprozess kategorisiert, erscheint es im Sinne der Marktorientierung sinnvoll, die darunter thematisch zusammengefassten Prozesse etwas differenzierter mit Blick auf die Kunden und auf die Konkurrenz zu analysieren.[10]

5.1 Beispiel: „Hochschullehre" für externe Märkte bzw. externe Kunden

Vorrangig an der Konkurrenz auf externen Märkten orientieren sich im Bereich der Hochschullehre die

[9] Man denke aber auch an organisationssoziologische Analysen (z.B. Parkinson 1957) die gezeigt haben, dass nachvollziehbare lokale Bedürfnisse (z.B. jene einer administrativen Abteilung nach Absicherung der Arbeitsplätze durch die kreative Beschaffung von Arbeit, die innovative Erfindung neuer Aufgaben und durch die damit einhergehende notwendige neue Ausstattung mit Mitarbeitern) aus Sicht der Gesamtorganisation bzw. im Licht des Gesamtoptimums als nicht legitim erscheinen, mithin zu „Geisterprozessen" führen können.

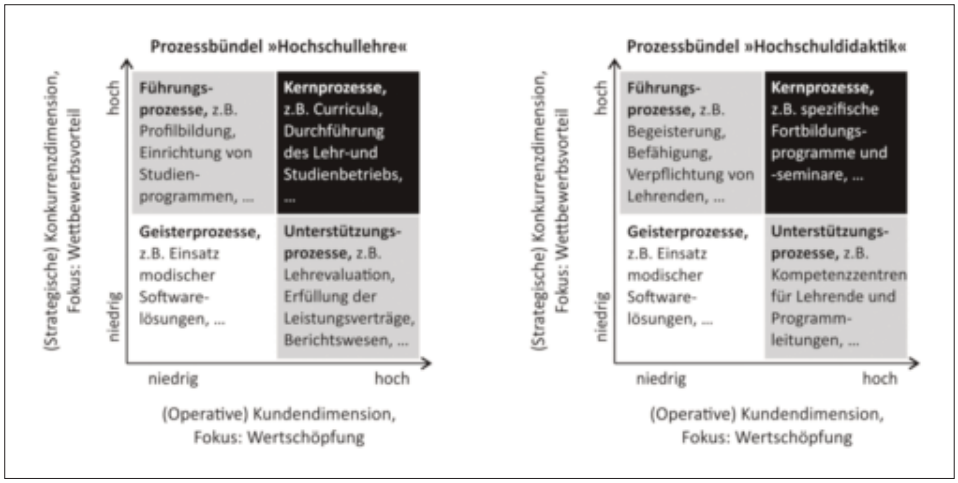
[10] Die kursorischen Beispiele in Abschnitt 5.1 und 5.2 ließen sich noch erweitern durch die Identifikation und Analyse interner Märkte bzw. Kunden für „Hochschullehre" (z.B. Lehrende) und externer Märkte bzw. Kunden für „Hochschuldidaktik" (z.B. Studenten).

Führungsprozesse wie Bedarfserhebung, Profilbildung und Einrichtung von Studienprogrammen, die beispielsweise aus Sicht der Studenten und Arbeitgeber inhaltliche und geografische Marktlücken füllen oder aus Sicht der öffentlichen Hand die politische Agenda einer Erhöhung der „Akademikerquote“ unterstützen (und die damit im Wettbewerb mit anderen Hochschulen und mit anderen Punkten auf der politischen Agenda stehen). *Kernprozesse* wie Entwicklung von Curricula oder Durchführung des Studienbetriebs haben ebenfalls die Wettbewerbsvorteile im Blick, sie müssen aber auch unmittelbar zur Wertschöpfung für die Kunden beitragen, indem sie beispielsweise den Studenten durch Inhalte und organisatorische Rahmenbedingungen einen Nutzen stiften („Qualifizierung“, „Studierbarkeit“ etc.) oder indem sie der Bildungspolitik durch hohe Abschlussquoten und erfolgreiche Arbeitsmarktintegration der Absolventen (z.B. geringer „Dropout“ und hohe „Employability“) in der politischen Arena verwertbare Argumente liefern. *Unterstützungsprozesse* wie zum Beispiel die Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studenten oder die Erfüllung der Leistungsverträge und der Berichtspflichten gegenüber dem Ministerium dienen demgegenüber nicht so sehr der langfristigen Positionierung im Vergleich zur Konkurrenz, sondern vorrangig der unmittelbaren Befriedung der Kundenbedürfnisse (wie z.B. der Verbesserung der Lehre und der studentischen Mitsprache oder der Entlastung ministerieller Stellen von Monitoringaufgaben).

5.2 Beispiel: „Hochschuldidaktik“ für interne Märkte bzw. interne Kunden

Im Feld der Hochschuldidaktik, das in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, zählen zu *Führungsprozessen* beispielsweise die Begeisterung und die Befähigung der Dozenten für die hochschuldidaktische Weiterentwicklung ihrer Lehre, aber ebenso die an zahlreiche weitere Anspruchs- bzw. Kundengruppen gerichteten Bemühungen auf Hochschul-, Instituts- und Studienprogrammebene, wenn es zum Beispiel darum geht, für neue didaktische Designs zusätzliche Ressourcen freizumachen – also Prozesse, die in erster Linie das Durchsetzen gegenüber konkurrierenden Einstellungen, Anreizstrukturen und Mittelverwendungen zum Ziel haben (zum Beispiel wenn Lehrende nur Lippenbekenntniss zur Hochschuldidaktik abgeben, indem sie zwar lieblos E-Learning-Plattformen einrichten und entsprechende Fortbildungen besuchen, ihre Energie dann aber doch lieber in die prestigeträchtige Publikationstätigkeit investieren, oder wenn Hochschulen auf ihrer Homepage zwar innovative mediale Unterstützung der Lehre ankündigen, für deren Umsetzung es aber an finanzieller und technologischer Ausstattung mangelt). Zu den *Kernprozessen* zählen demgegenüber beispielsweise die Entwicklung von Fortbildungsprogrammen und die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen – sofern sie dazu beitragen, die hochschuldidaktische Weiterentwicklung der Lehre attraktiver zu machen als die wettbewerbsrelevanten Alternativen („publish or perish“!), also wenn sie für die Lehrenden selbst nutzenstiftend und damit wertschöpfend sind. Dies betrifft aber auch jene Verantwortlichen auf Hochschul-, Instituts- und Studienprogrammebene, für die es von Nutzen (also: wertschöpfend) sein kann, wenn mit zeitgemäßen Studienprogrammarchitekturen (z.B. „Blended Distance Learning“) neue studentische Zielgruppen erschlossen und damit die Zahl der finanzierten Studienplätze erhöht werden können. *Unterstützungsprozesse* wie beispielsweise die Einrichtung eines Kompetenzzentrums, in dem die Lehrenden dann Unterstützung bei der Umsetzung neuer didaktischer Konzepte erhalten, fokussieren wiederum in erster Linie auf diesen Aspekt, also: auf die unmittelbare Befriedigung der Bedürfnisse der (internen) Kunden, insbesondere der Lehrenden, aber ebenso der Studienprogrammverantwortlichen, die nicht selten mit der Forcierung hochschuldidaktischer Entwicklung beauftragt, dann aber mit diesem Auftrag weitgehend sich selbst überlassen worden sind.

Abbildung 3: Beispiele für Prozessbündel an Universitäten und Hochschulen



Fehlen noch *Geisterprozesse*. Sie bringen kaum Wettbewerbsvorteile und sind auch kaum wertschöpfend, wenn sie Kundennutzen stiften, so tun sie dies auf eine Weise, die als wenig legitim gilt (vgl. Anm. 8) – beispielsweise wenn mit ihnen mikropolitische Interessen verfolgt werden, also wenn z.B. in der Lehre Softwarelösungen eingesetzt werden, an deren Einsatz die Anbieter verdienen und die modebewussten E-Learning Verantwortlichen ihre Freude haben, deren Nutzen aber Studenten und Dozenten nicht sehen.

Insgesamt illustrieren diese beiden Beispiele in aller Kürze *erstens* die Idee der marktorientierten Prozess-Matrix mit ihrer einerseits kunden- und andererseits konkurrenzorientierten Dimension für Hochschulen und *zweitens* deren Anwendbarkeit auf die zahlreichen externen und internen Märkte im hochschulischen Kontext. *Drittens* machen die Beispiele deutlich, dass inhaltlich sinnvolle „Prozessbündel“ alle drei der konventionellen Prozesskategorien, nämlich Führungs-, Kern-,

und Unterstützungsprozesse übergreifen, mit anderen Worten: dass eine einfache Hierarchisierung – im Sinne von: Ausbildung als Kernprozess, Hochschuldidaktik als Unterstützungsprozess – nicht sinnvoll möglich bzw. eine für die Steuerung nicht nützliche Darstellungsform ist (vgl. Abb. 3 sowie Abschnitt 5.3).

5.3 Handlungsempfehlungen für die Prozessbündel „Hochschullehre „ und „Hochschuldidaktik"

Für das – in erster Linie (vgl. Anm. 9) auf externe Märkte ausgerichtete – Prozessbündel *Hochschullehre* (Abschnitt 5.1) raten die generischen Strategien des „marktorientierten Prozess-Portfolio-Management" (Abschnitt 4) nun zunächst eine *Fokussierung auf die Kernprozesse* wie die Entwicklung von Curricula und die Durchführung des Lehr- und Studienbetriebs –, da diese sowohl zur Wertschöpfung für die Kunden (Studenten, Arbeitnehmer, Politiker, …) als auch zum Aufbau von Wettbewerbsvorteilen gegenüber konkurrierenden Hochschulen beitragen, sodass daraus eine zentrale Nutzenstiftung sowohl für die Kunden als auch für die Universität zu erwarten ist (also eine „win-win"-Situation). Dies ist daher auch jener Bereich, in dem Innovationen wirkungsvoll ansetzen können, um sowohl die Position der Universität auf ihren Märkten (z.B. dem Markt tertiärer Ausbildung, dem Arbeitsmarkt, dem Markt für bildungspolitische Vorhaben etc.) zu verbessern als auch die Zufriedenheit der Kunden auf diesen Märkten zu steigern. In weiterer Folge ist im Feld der *Führungsprozesse*, also beispielsweise bei der Profilbildung oder bei der Einrichtung von Studienprogrammen, sowie im Feld der *Unterstützungsprozesse*, also beispielsweise bei der Evaluierung der Lehre oder bei der Erfüllung der Leistungsaufträge und der damit verbundenen Berichtspflichten – *Optimierung* angesagt, da die ersten vorrangig zum Aufbau von Wettbewerbsvorteilen gegenüber der hochschulischen Konkurrenz und die zweiten vor allem zur Wertschöpfung für die Kunden beitragen, jedoch nur mittelbar in der jeweils anderen Dimension wirksam sind. Demgegenüber sollte bei *„Geisterprozessen"* eine Eliminierung angestrebt werden, die auch aus einer Aufwertung zu Unterstützungsprozessen oder zu Führungsprozessen bestehen kann, indem Ressourcen – beispielsweise für E-Learning-Systeme – auf diese Weise effektiver und effizienter zum Einsatz gebracht werden.

Für das – in erster Linie (vgl. Anm. 9) auf interne Märkte ausgerichtete – Prozessbündel *Hochschuldidaktik* (Abschnitt 5.2) bringt die generische Strategieempfehlung einer *Fokussierung auf Kernprozesse* beispielsweise die Entwicklung und Durchführung spezifischer Fortbildungsprogramme in den Blick, da diese dazu beitragen können, beispielsweise für Lehrende oder Studienprogrammverantwortliche den Nutzen hochschuldidaktischer Innovation und Investition erkennbar bzw. diese damit gegenüber konkurrierenden Verhaltensweisen und Ressourcenverwendungen zu stärken. Zum Aufbau von Konkurrenzvorteilen tragen auch *Führungsprozesse* (wie beispielsweise die Begeisterung und Befähigung von Lehrenden sowie die Beeinflussung von Führungskräften zugunsten neuer hochschuldidaktischer Designs) bei, zur Nutzenstiftung auch *Unterstützungsprozesse* (wie beispielsweise die Einrichtung eines Kompetenzzentrums), sodass hier laufende *Optimierung* angebracht erscheint. Werden demgegenüber IKT-Lösungen aufgrund von Einzelinteressen, die sich in mikropolitischen Spielen gegenüber dem Management durchsetzen, eingeführt, so handelt es sich dabei wohl um *„Geisterprozesse"*, die einer *Eliminierung* bedürfen.

Insgesamt vermögen diese kurz skizzierten Beispiele zu zeigen, dass Prozessmanagement als Instrument des Qualitätsmanagement nicht nur zur Verankerung von Marktorientierung in erwerbswirtschaftlichen Unternehmen dienen kann, sondern dass insbesondere das Modell der „marktorientierten Prozess-Matrix" auch für das Prozess-Portfolio-Management an Universitäten und Hochschulen Möglichkeiten bereithält, um Marktorientierung und Prozessdenken in ihren Organisationsstrukturem zu verankern, ohne ihre Spezifika aufzugeben oder sich gar in Unternehmen zu „verwandeln".

6. Management Summary

Damit tertiäre Bildungseinrichtungen strukturell nicht als die sprichwörtlichen „Elfenbeintürme" zum Selbstzweck erstarren, bedürfen sie als „unternehmerische Hochschulen" der Ausrichtung an externen und internen Märkten, also an den Anforderungen der Kunden, für die sie „Qualität" (im Sinne der Erfüllung von Erwartungen) hervorbringen wollen, aber auch der Orientierung an *Konkurrenten*, deren Leistungen sie dabei überbieten müssen (im Sinne einer besseren Erfüllung von Erwartungen). Allerdings darf sich diese „Marktorientierung", also die Ausrichtung an der *Wertschöpfung für Kunden* und an *den Wettbewerbsvorteilen gegenüber der Konkurrenz* nicht bloß auf Formulierungen im Leitbild beschränken oder auf die Einstellungen der Mitarbeiter verlassen: Sie braucht eine nachhaltige, strukturelle Verankerung in der Organisation des Unternehmens. Dies kann mithilfe von Prozessmanagement als einem Instrument des Qualitätsmanagement gelingen, wenn dabei zusätzlich zur Gestaltung und Steuerung konkreter Kern-, Führungs-, und Unterstützungsprozesse der Hochschule ein integratives, *marktorientiertes Management des gesamten Prozess-Portfolios* geachtet wird. Für diesen Aspekt des Makro-Prozessmanagement bietet das hier präsentierte Rahmenmodell rund um die „marktorientierte Prozess-Matrix" mit generischen Handlungsempfehlungen – *Fokussierung* auf Kernprozesse, *Optimierung* der Führungs- und Unterstützungsprozesse sowie *Minimierung* bzw. *Eliminierung* ressourcenverschwendender Geisterprozesse – eine konkrete Unterstützung für das Management sowohl in privaten und öffentlichen Unternehmen als auch in entsprechend „unternehmerisch" geführten privaten und öffentlichen Universitäten und Hochschulen.

7. Metathese

Dass „gute" Hochschulleitungen ohnedies stets in einem solchen Sinne unternehmerisch, also marktorientiert agieren bzw. agiert haben, tut der Nützlichkeit einer systematischen Analyse wohl keinen Abbruch. Vielmehr kann dies als Indiz für die praktische Relevanz der hier präsentierten Überlegungen gelten: Sowohl für

private als auch für öffentliche Hochschulen ist die „marktorientierte Prozess-Matrix“ ein geeignetes Handlungs- und Reflexionsmodell für das (New Public) Management.

Literaturverzeichnis

Altvater, P./Hamschmidt, M./Sehl, I. (2010): Prozessorientierte Hochschule. Neue Perspektiven für die Organisationsentwicklung. In: Wissenschaftsmanagement, 16 (4), S. 42-47.

Baisch, F. (2010): Prozesskultur. Wie Unternehmen Prozessmanagement nachhaltig verankern können. In: Zeitschrift Führung + Organisation, 79 (5), S. 291-298.

Becker, J./Kugeler, M./Rosemann, M. (Hg.) (2000): Prozessmanagement. Ein Leitfaden zur prozessorientierten Organisationsgestaltung. Berlin.

Berghoff, H. (Hg.) (2007): Marketinggeschichte. Die Genese einer modernen Sozialtechnik. Frankfurt a.M.

Clark, B.R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Paris: Elsevier.

Deming, W.E. (1982): Out of the Crisis. Cambridge: MIT.

Fayolle, A./Redford, D.T. (Hg.) (2014): Handbook on the Entrepreneurial University. Cheltenham: Edward Elgar.

Foss, L./Gibson, D.V. (Hg.) (2015): The Entrepreneurial University. Context and Institutional Change. Abingdon: Routledge.

Freeman, R.E. (1984): Strategic Management. A Stakeholder Approach. Boston: Pitman.

Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.

Hanft, A. (Hg.) (2010): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.

Hansen, U. (1999): Die Universität als Dienstleister. Thesen für ein leistungsfähigeres Management von Hochschulen. In: Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hg.): Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung. Mehr Qualität im betriebswirtschaftlichen Studium. Stuttgart, S. 369-385.

Heinrichs, W. (2010): Hochschulmanagement. München.

Hinterhuber, H.H./Matzler, K. (Hg.) (1999): Kundenorientierte Unternehmensführung. Wiesbaden.

Hippner, H./Hubrich, B./Wilde, K.-D. (Hg.) (2011): Grundlagen des CRM. Strategie, Geschäftsprozesse und IT-Unterstützung. Wiesbaden.

Kleinaltenkamp, M./Plinke, W./Geiger, I./Jacob, F./Söllner, A. (Hg.) (2011): Geschäftsbeziehungsmanagement. Konzepte, Methoden, Instrumente. Wiesbaden.

Kohli, A.K./Jaworski, B.J. (1990): Market Orientation. The Construct, Research Propositions, and Managerial Implications. In: Journal of Marketing, 54 (2), S. 1-18.

Kotler, P. (1972): A Generic Concept of Marketing. In: Journal of Marketing, 36 (2), S. 46-54.

Kotler, P./Levy, S.L. (1969): Broadening the Concept of Marketing. In: Journal of Marketing, 33 (1), S. 10-15.

Kuß, A. (2009): Marketing-Theorie. Eine Einführung. Wiesbaden.

Lange, S. (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten. In: der moderne staat, 1 (1), S. 235-248.

Marcinkowski, F./Kohring, M./Friedrichsmeier, A./Fürst, S. (2013): Neue Governance und die Öffentlichkeit der Hochschulen. In: Grande, E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U./Weingart, P. (Hg.): Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld, S. 257-287.

Matzler, K./Stahl, H.K. (2000): Kundenzufriedenheit und Unternehmenswertsteigerung. In: Die Betriebswirtschaft, 60 (5), S. 626-640.

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von Pisa, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.

Narver, J.C./Slater, S.F. (1990): The Effect of a Market Orientation on Business Profitability. In: Journal of Marketing, 54 (4), S. 20-35.

Ohno, T. (1988): Toyota Production System. Beyond Large Scale Production. Cambridge: Productivity Press.

Parkinson, C.N. (1957): Parkinson's Law and other Studies in Administration. Boston: Houghton Mifflin.

Reinbacher, P. (2009): SWOT-Analyse: Der Klassiker für Fortgeschrittene. In: OrganisationsEntwicklung, 28 (3), S. 72-76.

Reinbacher, P. (2015): Grundsätze ordnungsmäßiger Organisation. Qualitätsmanagement als Schaf im Wolfspelz? In: Hochschulmanagement, 10 (1+2), S. 2-9.

Schedler, K./Proeller, I. (2000): New Public Management. Bern: Haupt.

Brune, G./Seyfarth, F.C./Spoun, S. (2009): Hochschulmarketing in Zeiten von Blogs, Wikipedia und YouTube – Zur prozessanstoßenden Kommunikation für öffentliche Universitäten. In: Heuser, U.J./Meckel, M./Spoun, S. (Hg.): Virale Kommunikation: Möglichkeiten und Grenzen des prozessanstoßenden Marketings. Baden Baden, S. 215-244.

Sørensen, H.E. (2009): Why Competitors Matter for Market Orientation. In: European Journal of Marketing, 43 (5/6), S. 735-761.

Starbuck, W.H. (1996): Unlearning Ineffective or Obsolete Technologies. In: International Journal of Technology Management, 11 (7/8), S. 725-737.

Trogele, U. (1995): Strategisches Marketing für deutsche Universitäten. Die Anwendung von Marketing-Konzepten amerikanischer Hochschulen in deutschen Universitäten. Frankfurt a.M.

Tsang, E.W.K. (2008): Organizational Unlearning. In: Human Relations, 61 (10), S. 1435-1462.

Voss, G.B./Voss, Z.G. (2000): Strategic Orientation and Firm Performance in an Artistic Environment. In: Journal of Marketing, 64 (1), S. 67-83.

Voss, R./Gruber, T. (2006): Hochschulmarketing. Lohmar. Eul.

Womack, J.P./Jones, D.T./Roos, D. (1990): The Machine that Changed the World. The Story of Lean Production. New York: Harper Collins.

Zemsky, R./Wegner, G./Massy, W.F. (2005): Remaking the American University. Market-smart and Mission-centered. New Brunswick: Rutgers University Press.

■ **Dr. Paul Reinbacher,** Professur für Bildungs- und Qualitätsmanagement, Koordinations- und Servicestelle für Qualitätsmanagement, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, E-Mail: paul.reinbacher@ph-ooe.at

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

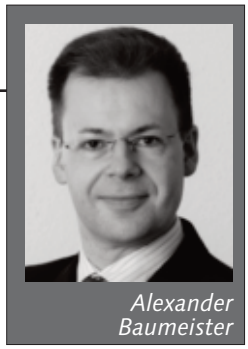
Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Alexander Baumeister

Risikoreporting an Hochschulen am Beispiel der Universität des Saarlandes


Alexander Baumeister

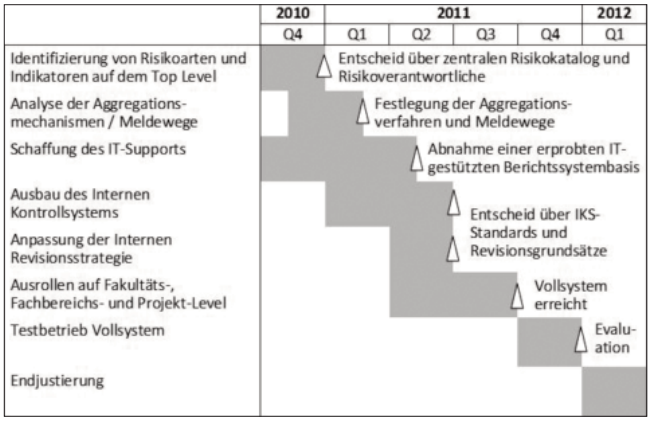
Risk identification, risk measurement and risk aggregation are crucial for a successful risk management in Higher Education. However, a heterogeneous risk structure, numerous non-financial risk factors and the coordination with internal or external risk reporting are challenging and complexity arises from multi-level risk reporting chains. Therefore, this paper analyses the design of risk management and especially risk reporting at Saarland University and therefore aims to deliver a prototype for other institutions.

Das Risikomanagement ist trotz seiner hohen Bedeutung für die Führung von Hochschulen auch unabhängig von einer möglichen gesetzlichen Verpflichtung oft noch nicht hinreichend verankert (vgl. zum Überblick Ahn/Fokuhl/Hentrich 2016, S. 18ff.). Für den Aufbau eines fundierten Risikomanagements ist insbesondere die Risikoidentifikation sowie die Art der Risikomessung und -aggregation erfolgskritisch. Diese haben mit dem internen und externen Risikoreporting zu korrespondieren und sind bei einer heterogenen Risikostruktur besonders herausfordernd. So sind im Hochschulbereich typischerweise zahlreiche Risiken zunächst nichtmonetärer Natur (vgl. Gonschorek/Kögler/Stübner 2015, S. 30). Gleichzeitig werden Berichtsketten schnell komplex, kommt man über die einzelne Professur zur Fachrichtung, Fakultät und Hochschulleitung meist mindestens zu einer vierstufig hierarchisch geprägten Berichtskette.
Ziel dieses Beitrags ist es daher, ergänzend zu den grundlegenden Gestaltungsempfehlungen für ein Hochschul-Risikomanagement in einem vorangegangenen Beitrag (vgl. Gonschorek/Kögler/Stübner 2015, S. 30ff.) Aufbaufragen insbesondere des Risikoreportings am Beispiel der Konzeption an der Universität des Saarlandes zu analysieren und damit als Orientierung auch für andere Hochschulen zu dienen.

1. Anlass des Neuaufwurfs eines universitären Risikomanagements und -reportings

Vergleichbar zu zahlreichen anderen Landeshochschulgesetzen verpflichtet auch das Saarländische Hochschulgesetz (SHSG) die Universität des Saarlandes (UdS) als einzige Landesuniversität zur Erstellung eines Jahresabschlusses, bei dem die Vorschriften des Handelsgesetzbuches über große Kapitalgesellschaften sinngemäß anzuwenden sind (§ 87 Abs. 5 Satz 1 SHSG). Demnach ergibt sich aus § 289 Abs. 1 und 2 HGB das gesetzliche Erfordernis eines universitären Risikomanagements.
Wenngleich die Universität des Saarlandes zwar unabhängig davon über Vorkehrungen zur Risikobeherrschung verfügte, verlangte die allerdings eher traditionell gewachsene Art des Risikoumgangs einen Neuaufwurf des Risikomanagements, um z.B. unterschiedliche Begriffsvorstellungen oder Intransparenz im Umgang mit Risiken zu vermeiden. Über den dazu 2010 zwischen Universitätsrat, Präsidium und Senat abgestimmten Entwurf, dessen Projektmeilensteine Abb. 1 zeigt, und dessen seitdem vollzogenen Anpassungen wird hier berichtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Besonderheiten der Risikoidentifikation und der Ausgestaltung des Risikoreportings. Damit soll dieser Beitrag die hier bereits dargelegten grundsätzlichen Überlegungen zum Aufbau eines Risikomanagements für Hochschulen punktuell ergänzen (vgl. Gonschorek/Kögler/Stübner 2015, S. 30ff.).

Abbildung 1: Meilensteinplanung zum Neuaufwurf eines Risikomanagements



2. Besonderheiten des Risikomanagements an Hochschulen

2.1 Risikopolitische Vorgaben für das Risikomanagement

Aufgabe der Universitätsleitung – möglichst im Einvernehmen mit den entsprechenden Kollegialorganen – ist es zunächst, Rahmenbedingungen für die Gestaltung

des Risikomanagements vorzugeben (vgl. für den industriellen Kontext Gräf 2011, S. 57). Dazu gehören insbesondere Festlegungen zur Risikostrategie, der Risikotoleranz oder der Organisationsstruktur des Risikomanagements wie z.B. zum Zentralisierungsgrad unterschiedlicher Aufgabenbereiche. Beispiele solcher **risikopolitischen Vorgaben** an der UdS sind:

- „Die UdS trägt ihre Risiken außer in den Bereichen gesetzlich vorgeschriebener Fremdversicherung grundsätzlich selbst."
- „Neue Risiken werden nur dann eingegangen, wenn ihnen entsprechende Chancen gegenüberstehen."
- „Bei bestehenden Risiken werden soweit möglich und ökonomisch sinnvoll zunächst die Möglichkeiten der Risikoüberwälzung ausgeschöpft und darauf aufbauend Maßnahmen zur Minderung der Risikowirkungen ergriffen."

Für eine organisatorische Vorabfestlegung sind alle Kombinationen aus zentraler bzw. dezentraler Identifikation, Bewertung, Handhabung durch Entscheidung und Ausführung sowie Kontrolle von Risiken denkbar. Erst wenn also z.B. die Grundsatzentscheidung getroffen ist, Risiken nicht zentral – was auch gewisse Vorteile wie eine höhere Einheitlichkeit der Risikoerfassung haben mag (vgl. Diederichs 2012, S. 136f.) –, sondern dezentral auf Fakultäts-, Fachbereichs- oder Professurebene zu erfassen, werden bestimmte Ausgestaltungsfragen des Risikomanagements wie z.B. zum Aggregationsmechanismus der Risikomeldungen relevant. Für die Festlegung der aufgabenspezifischen **Zentralisierungsgrade** kann die Eingrenzung der Beeinflussungsmöglichkeiten der Risikoentstehung und damit zugleich die zweckmäßige Festlegung von Risikoverantwortlichkeiten **(risk ownership)** hilfreich sein (vgl. Gleißner 2011, S. 247f.). Oft ist dabei eine Korrespondenz zur Leistungserbringung zu erwarten, so dass sich eine zur ohnehin bestehenden aufbauorganisatorischen Struktur spiegelbildliche Zuweisung von Risikoverantwortlichkeiten anbietet. Risk owner wären dann die Leiter organisatorischer Einheiten wie Professuren, Fachbereiche oder Fakultäten.

2.2 Hierarchische Strukturierung der Risikoanalyse

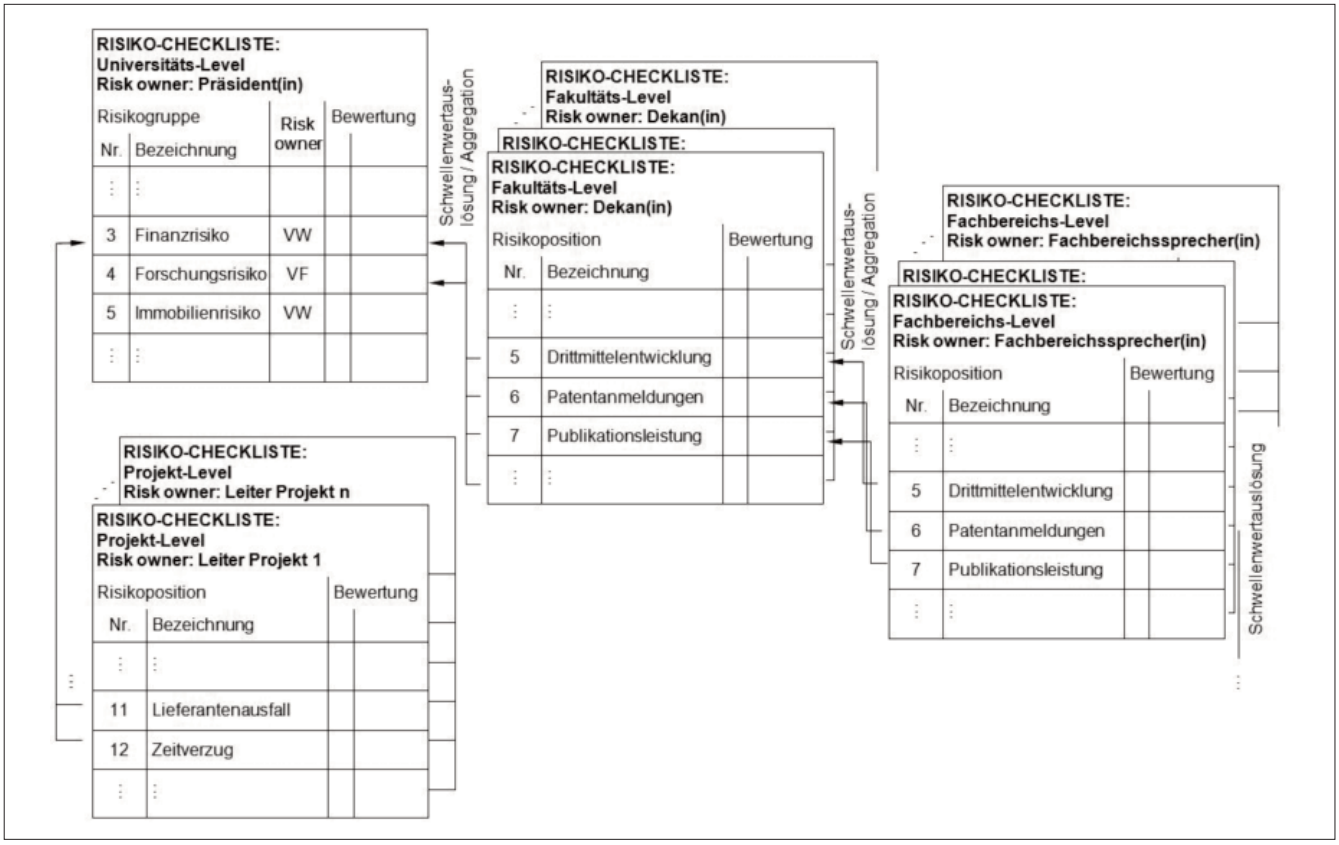
Die Risikoerfassung und -aggregation folgt an der Universität des Saarlandes der skizzierten Logik: Sie ist damit über die vier Hierarchiestufen Professur-, Fachbereichs-, Fakultäts- und Universitätsebene strukturiert und um die außerhalb der klassischen Verantwortlichkeitszuweisung nach der Aufbauorganisation stehende Projektebene ergänzt (vgl. Abb. 2). Die grundsätzliche Entscheidung zu einer eher dezentralen Risikoerfassung und einer Aggregation der Meldungen schließt als Ergänzung ein davon zunächst losgelöstes **Risikoscreening** durch zentrale Stabsstellen wie dem Controlling nicht aus; im Gegenteil kann ein Abgleich der aggregierten Risikomeldungen mit der zentralen Risikoanalyse wertvolle Erkenntnisse bringen und eine vollständige Risikoerfassung unterstützen.

An den Stufenübergängen der Meldehierarchie nach Abb. 2 sind zum einen Schwellenwerte als kritische Risikogrößen zu hinterlegen, deren Über- oder Unterschreiten eine ad-hoc-Meldung erfordern (vgl. Diederichs 2012, S. 170). Die Notwendigkeit hierzu ergibt sich aus der risikopolitischen Entscheidung, das Risikoreporting an der UdS als **generatoraktives Berichtssystem** mit periodischer Berichtsform auszugestalten (vgl. zu den Formen des Berichtswesens z.B. Troßmann 2013, S. 160ff.). Zwar werden Ausnahmemeldungen, auf die Entscheidungsträger unterschiedlicher Hierarchieebene besonders zu achten haben, hervorgehoben, dennoch droht stets, aufgrund der rhythmischen Berichtsauslösung zwischen den Berichtszeitpunkten liegende kritische Entwicklungen zu übersehen.

Zum anderen ist an den Stufenübergängen ein Risikoaggregationsmechanismus zu hinterlegen, wozu die Angabe der Meldestufe, ab der detaillierte Ausgangsinformation aggregiert werden soll, sowie des Aggregationsalgorithmus selbst gehört. Im Beispiel der Abb. 2 werden die erbrachten Forschungsleistungen wie Drittmitteleinnahmen oder Patentanmeldungen erst auf der gesamtuniversitären Ebene zum Forschungsrisiko aggregiert. Ab welcher Meldestufe Risikoinformation grundsätzlich aggregiert werden sollte, hängt insbesondere von den dort jeweils überhaupt vorhandenen **Dispositionsmöglichkeiten** und dem durch die Bereitstellung der Risikoinformation unterstützten Entscheidungszweck ab. Bei der Aggregation ist auch festzulegen, wie mit **Risikoabhängigkeiten** umzugehen ist. So ist z.B. ein Rückgang der Drittmitteleinnahmen zugleich ein Teil des Finanzrisikos und des Forschungsrisikos. Sofern daher die Art der Risikoaggregation keine überschneidungsfreie Zurechnungslogik erlaubt, sondern Mehrfacherfassungen drohen, sind Entscheidungsträger vom Controlling in den Risikoreports darauf hinzuweisen.

Zumindest bei sich monetär auswirkenden Risiken ließen sich klassische, in der industriellen Praxis häufig verwendete Verfahren der Risikomessung grundsätzlich ebenso im Hochschulbereich umsetzen (vgl. ausführlich zu Ansatzpunkten der Risikomessung Troßmann/Baumeister 2006, S. 94ff.). Allerdings stoßen sie dort regelmäßig an Grenzen, einerseits durch eingeschränkte Erfassungsmöglichkeiten aufgrund knapper personeller Ressourcenausstattung, andererseits auch, da sie aufgrund mitunter fehlender Handlungsmöglichkeiten nur eingeschränkt zu interpretieren sind: Während im Industriebetrieb ein durch (stetig verteilte) Marktpreisrisiken etwa wechselkursbedingt aus Fremdwährungsgeschäften oder rohstoffpreisbedingt bei Beschaffungsgeschäften ausgelöstes downside risk von Cash-Flows der eigenen Risikotragfähigkeit gegenübergestellt werden kann, um dann je nach Risikopräferenz Art und Umfang finanzmarktlicher Absicherungsgeschäfte zu optimieren (vgl. zum Überblick z.B. Cottin/Döhler 2013, S. 216ff.), fehlt es im Hochschulbereich aufgrund anderer Risikoursachen an Instrumenten für eine unmittelbare Cash-Flow-Absicherung. Vielmehr bleibt häufig nur, Cash-Flow-Risiken mittelbar, etwa durch Einflussnahme auf die Bestimmungsgrößen der Höhe leistungsbezogener Landeszuweisungen oder der Drittmittelentwicklung anzustreben. Entsprechend relativiert sich die Bedeutung eines ggf. mit hohem Aufwand feingranular ermittelten Risikomaßes, wenn die Möglichkeiten der Risikobeeinflussung eher groben Charakter haben und sprunghafte Auswirkung erwarten lassen.

Abbildung 2: Hierarchisch aufgebautes Risikoreporting an der UdS



Aufgrund dessen werden an der Universität des Saarlandes Risiken nach dem weit verbreiteten Scoring-Checklisten-Ansatz erfasst. Ergänzend zum Grundansatz (vgl. Gonschorek/Kögler/Stübner 2015, S. 32f.) sei erwähnt, dass sich – wie auch in der industriellen Praxis verbreitet – zur Visualisierung der Ergebnisse der Risikoanalyse eine **Ampelsteuerung** empfiehlt, die in roter Farbe dringenden Handlungsbedarf und in oranger Farbe einen kritischen Übergangsbereich vom grünen Normalbereich signalisiert (vgl. Troßmann/Baumeister/Ilg 2007, S. 23). Zur Implementierung einer Risikoampel sind im Risikoreporting kritische Scores (Punktwerte) als Schwellenwerte zu hinterlegen, bei denen die Ampelfarbe umschaltet. Die Scores dienen insbesondere der Herstellung einer Vergleichbarkeit monetärer und nichtmonetärer Risiken (vgl. Burger/Buchhart 2002, S. 160), indem z.B. Klasse 5 für „sehr hohes" Schadenspotenial steht unabhängig von der Art der Risikowirkung.

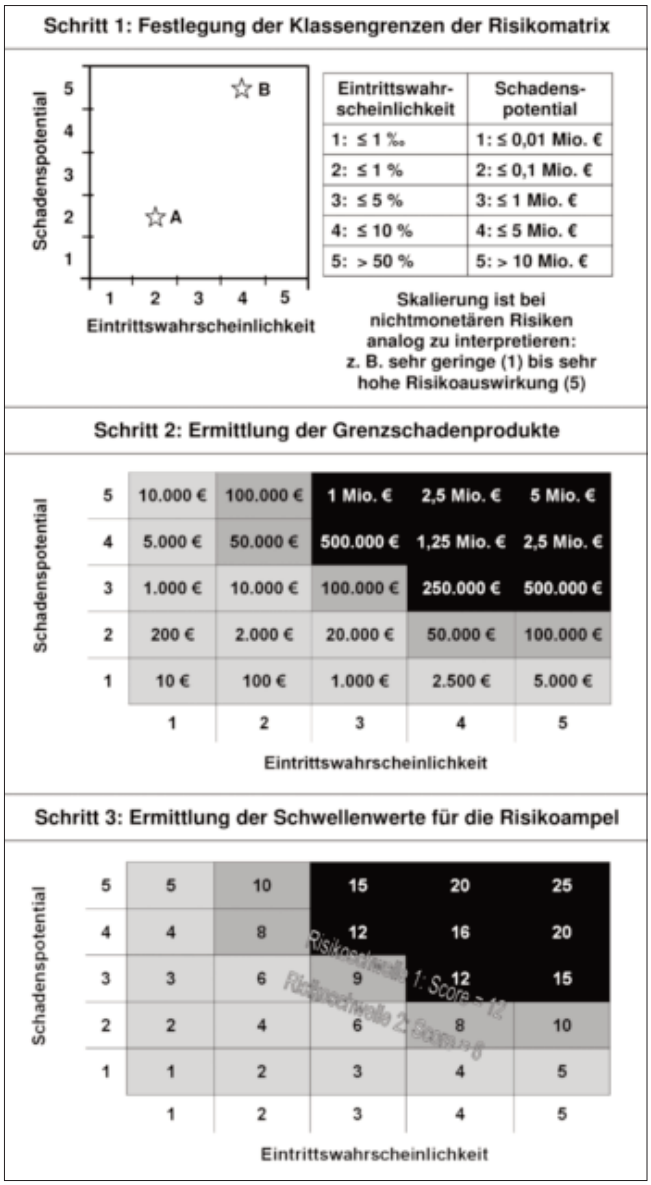
Abb. 3 verdeutlicht das Festlegungsprinzip. Zunächst sind die im Beispiel jeweils fünf Klassen für die Eintrittswahrscheinlichkeit und das Schadenspotential der **Risikomatrix** abzugrenzen (Schritt 1) (vgl. Burger/Buchhart 2002, S. 163f.). Die Einstufung des Schadensausmaßes hängt von der jeweiligen Risikotragfähigkeit ab. Im industriellen Kontext ist dafür oftmals die Eigenkapitalhöhe ein gewisser Indikator. Wenngleich manche Hochschulen durchaus mit größeren Industrieunternehmungen vergleichbare Bilanzrelationen aufweisen, taugt diese Orientierung für sie jedoch im Regelfall weniger. Dies liegt (bei staatlichen Hochschulen) u.a. in einem politisch bedingten, deutlich geringeren Autonomiegrad begründet, Anpassungsmaßnahmen – etwa durch Liquidierung von Sachvermögen oder betriebsbedingte Kündigungen – auch tatsächlich ergreifen zu können sowie schwerer reversiblen Kostenstrukturen z.B. durch den prüfungsanspruchsbedingten Zwang zur Vorhaltung bestimmter Studienangebote auch nach Auslaufen von Studiengängen oder durch Lebenszeitprofessuren. Aufgrund geringerer Anpassungsfähigkeit wird daher im Regelfall der Bedrohungsgrad eines vom Schadensumfang vergleichbaren Risikos bei gleicher Bilanzrelation zum Industriebetrieb höher ausfallen.

Im zweiten Schritt sind durch Multiplikation der Schwellenwerte für die Eintrittswahrscheinlichkeiten und Schadenspotentiale Grenzschadenprodukte als untere Schranken der Kombinationen der jeweiligen Risikoklassen zu bilden. Sie erlauben es im dritten Schritt, zunächst monetäre Schwellenwerte für das Auslösen der Risikoampel auf Basis der jeweiligen Risikotragfähigkeit und der Risikopräferenz der Entscheidungsträger festzulegen. Im Beispiel wird ein bereits besonders beachtenswertes Risiko ab 50.000 € (orange, hier mittelgrau) und ein entscheidungsdringliches Risiko (rot, hier schwarz) ab 250.000 € gesehen.

2.3 Ziele des Risikomanagements als Grundlage der Ermittlung eines Risikoinventars

Zur Sicherstellung eines möglichst vollständigen Risikoinventars wurden ergänzend zu den eigenen Überlegungen im Sinne einer **Best-Practice-Orientierung** insbesondere die Empfehlungen des Higher Education Funding Council for England (vgl. HEFCE, 2005) sowie

Abbildung 3: Beispiel zur Ermittlung der Schwellenwerte für eine Ampelsteuerung



die Risikokataloge der University of Cambridge, der St. George's University of London, der University of Hull, der University of Bath, der ETH Zürich und der Universität Bern ausgewertet. Dabei ist zu beachten, dass sich für zwei unterschiedliche Hochschulen dasselbe Umweltereignis je nach den gegebenen Rahmenbedingungen – bspw. bei öffentlichen Hochschulen den Kriterien einer ggf. mit dem Land vereinbarten leistungsorientierten Mittelvergabe oder der Altersstruktur und damit der Technikausstattung des Gebäudebestands auf dem Campus – nicht gleichermaßen als Risiko niederschlagen muss. Grundsätzlich hat sich die Festlegung von weiter zu beobachtenden Risikofaktoren an den Zielen des Risikomanagements zu orientieren. An der UdS sind wichtige Ziele bzw. sich daraus ergebende Aufgaben des Risikomanagements,

- „die Erreichung strategischer Ziele aus dem Leitbild, dem Universitätsentwicklungsplan sowie der Ziel- und Leistungsvereinbarung mit dem Land und daraus abgeleiteter operativer Ziele zu sichern,
- Führungsentscheidungen unterschiedlicher Ebenen durch aktuelle und entscheiderspezifisch aggregierte Risikoinformation zu unterstützen,
- die Unversehrtheit von Personen zu gewährleisten,
- Vermögenswerte zu sichern,
- potentielle Schäden (z.B. aus IT-Dysfunktionalitäten, mangelnder Rechtskonformität oder Umweltereignissen) zu vermeiden,
- Beeinträchtigungen eines effizienten Betriebs auszuschließen,
- Beschädigungen des Images und der Reputation der UdS abzuwehren,
- das Risikobewusstseins aller UdS-Handelnden zu fördern,
- die Aktivitäten zur Risikosichtung und -handhabung zu dokumentieren (Exkulpation) und
- die Risikokosten zu minimieren".

Dazu sind Risiken bei der Planung, Steuerung und Kontrolle sämtlicher Prozesse an der UdS systematisch zu berücksichtigen und bei Entscheidungen ein optimales Verhältnis der genannten Teilziele anzustreben.
Für den Risikokatalog der UdS wurden auf dieser Basis die elf in Abb. 4 und Abb. 5 dargestellten Top-Level-Risikobereiche (1) Forschung, (2) Forschungstransfer, (3) Lehre, (4) Nachwuchsförderung, (5) Finanzen, (6) Immobilien/Sach-Infrastruktur, (7) IT, (8) Personen-Sicherheit/Gleichstellung, (9) Management/Verwaltung, (10) Personal sowie (11) Reputation identifiziert. Einige der darunter identifizierten Risikofaktoren sind zwar zunächst nichtmonetär, wirken sich aber aufgrund leistungsorientierter Finanzzuweisung des Landes dennoch unmittelbar finanziell aus: Die damals gültige Ziel- und Leistungsvereinbarung (ZLV) III mit dem Saarland verfügt über einen Teil formelgebundener Finanzzuweisung, in dem über zwölf dynamisierte Indikatoren aus den Bereichen Forschung, Lehre und Studium, Familienfreundlichkeit/Diversity Management/Gleichstellung sowie regionale Verantwortung nach den in den Abb. 4 und Abb. 5 aufgeführten Anteilsätzen 9 Mio. € je Jahr und über sieben Projektindikatoren mit einer Prämie von jeweils 100.000 € leistungsbezogen vorgesehen sind. Sofern sinnvoll fungiert dabei der Bundesdurchschnitt als Sollgröße der Leistungsmessung, eine Übererfüllung bei einzelnen Indikatoren kann zur Kompensation von Minderleistungen bei anderen Indikatoren eingesetzt werden. Die jeweiligen Indikatoren sind in den Abb. 4 und Abb. 5 mit dem Zusatz ZLV gekennzeichnet und ein Beispiel dafür, dass mitunter in die Entscheidungsfindung erst durch die Finanzierungskonsequenz extern politisch gesetzte Risiken Einzug finden müssen, die dementsprechend in der Bewertung ihres Schadensausmaßes einem intersubjektiven Vergleich grundsätzlich kaum standhalten können.
Für den Risikokatalog und die Risikofaktoren sind **Anpassungsrhythmen** festzulegen (vgl. Burger/Buchhart 2002, S. 186), die einerseits nicht zu eng sind, um unnötigen Aufwand zu vermeiden, andererseits nicht zu weit, um das Auftreten bislang nicht beobachteter Risikobereiche zu übersehen. In der Neuaufwurfsplanung der UdS

Abbildung 4: Top-Level-Risikobereiche der UdS mit einzelnen Risikofaktoren (1)

1. Forschung	*2. Forschungstransfer*	*3. Lehre*	*5. Finanzen*	*6. Immobilien / Sach-Infrastruktur*
– ZLV: Drittmittel-Indikator (15 %) – ZLV: Humboldt-Stipendiat(inn)en-Indikator (5 %) – ZLV: erfolgreiche Exzellenzanträge (je 100.000 €) – ZLV: erfolgreiche Verbundforschungsanträge (je 100.000 €) – ZLV: Humboldt-Professur-Einwerbung (je 100.000 €) – Verschlechterung in Forschungs-Rankings – Verschlechterung in Forschungspreisen (Anzahl / Reputation) – Nicht-Erreichen der „kritischen Masse“ in Forschungsbereichen – zurückgehende Annahmeraten von Forschungsanträgen – Fehler in der Forschungsstrategie und -förderung / mangelhafte Ausrichtung des Forschungsportfolios – Umweltgefährdung durch Forschungsergebnisse – Ungleichgewicht Forschungs- und Lehrbelastung – Forschungsverhalten	– ZLV: Promotions-Indikator (15 %) – ZLV: GradUS-Annahmequoten-Indikator (5 %) – Rückgang in der PostDoc-Anzahl – Verschlechterung in Abgangschancen des wissenschaftlichen Nachwuchses – Unzufriedenheit des wissenschaftlichen Nachwuchses mit den Arbeitsbedingungen *4. Nachwuchsförderung* – ZLV: Existenzgründungs-Indikator (10 %) – ZLV: Patent-Indikator (5 %) – ZLV: Erreichung EXIST-Gründerhochschule (100.000 €) – Abwanderung Forschungseinrichtungen – Rückgang in anwendungsorientierten Forschungspartnerschaften – Rückgang Lizenzeinnahmen	– ZLV: Auslastungs-Indikator (15 %) – ZLV: CHE-Ranking-Indikator (10 %) – ZLV: Indikator internationale Studierende (5 %) – ZLV: Indikator internationale Studienangebote (5 %) – ZLV: Projektindikator bei StudienStiftungSaar (5 %) – ZLV: Systemakkreditierung (100.000 €) – unzureichende Weiterentwicklung des Studienangebots – Anstieg Abbrecher-Quote – Nichterfüllung der Studierendenerwartung – Nichterreichung von Lehrqualitätsstandards (insb. Ranking) – Mängel in der Umsetzung der Lehr-Lern-Strategie – Ungleichgewicht Forschungs- und Lehrbelastung – Rückgang in der Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten	– unerwarteter Rückgang der Landeszuweisung – Rückgang in (Forschungs-) Drittmitteln – Verringerung von Sponsoringgeldern / Spenden – Anstieg in der Preiskomponente der Ausgabenseite (Tariflohnsteigerungen, Anstieg in Energiepreisen, …) – Anstieg in der Mengenkomponente der Ausgabenseite (Mehrverbrauch Heizenergie, …) – Erhöhung der Fixausgabenlast (z. B. durch Anteil unbefristet Beschäftigter) – Projektbudgetüberschreitungen – Nichteinhalten der Soll-Ausgabendeckung – Fehler in der Finanzplanung – unpassende interne Leistungsverrechnung – unzureichende Finanzberichterstattung – Nichterlangung von Vollkosten für externe Leistungen – Fehlverhalten mit Mitteln / Unterschlagung	– unzureichender / unpassender Immobilienbestand für die Anforderungen – unzureichende Instandhaltung – Erfüllung zusätzlicher Ertüchtigungsanforderungen aufgrund externer Verpflichtung (Brandschutz, Behindertenzugang) – Umweltereignisse (Feuer, Wasser, …) – Sabotage / Vandalismus – Steuerungsfehler (Heizungsanlage, …) – Haftungsrisiken operationale Risiken

Abbildung 5: Top-Level-Risikobereiche der UdS mit einzelnen Risikofaktoren (2)

7. IT	*8. Personen-Sicherheit / Gleichstellung*	*9. Management / Verwaltung*	*10. Personal*	*11. Reputation*
– unzureichender IT-Support – unberechtigter Daten-Zugriff – Datenpannen (z. B. Personaldaten von außen einsehbar) – Software-Fehler – Hardware-Ausfall – Datenverlust (Diebstahl / Verfälschung / Sabotage / Löschung / physischer Verlust)	– ZLV: Professorinnen-Quotenindikator (10 %) – ZLV: Familiengerechte Hochschule-Reauditierung (100.000 €) – mangelhafte Arbeitsplatzsicherheit – Sicherheit der Mitarbeiter in Gefahrenbereichen (Heizungsanlage, …) – sexuelle Belästigung / Übergriffe – physische Gewalt – Ausnutzung von Machtverhältnissen (Vorgesetzte ↔ Mitarbeiter, Professor(inn)en ↔ Mitarbeiter(inn)en ↔ Studierende)	– ZVL: INTERREG-Projekt UGR (100.000 €) – Fehler in der Strategieentwicklung / nationale und internationale Profilierung – unpassende Ausrichtung auf veränderte Wettbewerbssituation – unzureichende Führungsstruktur – Verwaltungsprozesse nicht anforderungsgerecht – unzureichende Studierenden- und Personalverwaltung – Mängel im Bibliothekssystem – Mängel in der Bereitstellung von Führungsinformation – Compliance-Risiken: außervertraglicher Haftungsschaden, …	– unpassende Personalauswahl – Fehler in der Personalentwicklung – steigende Personalfluktuation – erhöhter Absentismus – unpassende Arbeitsplatzbedingungen – Rückgang in Mitarbeiterzufriedenheit	– Fehler in der Außendarstellung – unzureichendes Relationship-Management – Verfehlung externer Erwartungen (Land, Forschungspartner, …) – Rückgang im Sponsoring/Spendeneinnahmen – Rückgang in Angeboten zu Stiftungsprofessuren – Rückgang in der Anbahnung neuer Kooperationen – Fehler in der Leitung von Projekten mit Außenwirkung / Kooperationen – Forschungsfehlverhalten gesellschaftlich problematische Forschungsaktivitäten (z. B. Genpflanzen, Lenksysteme für Waffen einsetzbar)

wurde eine jährliche Revision aller Risikokataloge mit einer Genehmigung durch den in der Meldehierarchie jeweils übergeordneten Bereich sowie auf der gesamtuniversitären Ebene eine quartalsweise Durchsicht und ggf. Anpassung aller Risikofaktoren vorgesehen. Eine Anpassung an zwischenzeitlich erkennbare, gravierendere Umfeldänderungen sollte jederzeit möglich sein. Standardreports wurden quartalsweise mit der Möglichkeit von

Ausnahmeberichten bei Schwellenwertüberschreitung vorgesehen. Bei Bedarf (etwa bei kurzfristigen Projekten) kann die Rhythmik hiervon abweichen.

2.4 Gestaltung eines Top-Level-Risikoberichts

Für die Universitätsleitung sind in der Analyse und Interpretation der typischerweise eher aggregiert bereitgestellten Risikoinformation Funktionalitäten hilfreich, wie sie **Executive-Information-Systeme (EIS)** mit sich bringen: Dazu gehört z.B. die Möglichkeit, sich bei Bedarf aggregierte Risikoinformation detailliert anzeigen zu lassen (sog. Drill-down-Funktion, vgl. z.B. Troßmann 2013, S. 179ff.).

Abb. 6 zeigt dazu beispielhaft – zwar strukturtreu, aber mit fiktiven Daten – einen Auszug eines auf den Universitätspräsidenten als Berichtsempfänger zugeschnittenen Risikoberichts. Der Bericht zeigt auf der Einstiegsebene zunächst nur die Bewertung der Top-Risiken nach dem Ampelfarbensystem, eine vom Controlling erstellte Management Summary sowie für den Bedarfsfall Hinweise auf mögliche Maßnahmen zur Risikosteuerung. In Abb. 6 ist auch auszugsweise die Ansicht dargestellt, wie sie sich – in einem EDV-System durch Anklicken – nach Detaillierung des Forschungsrisikos ergibt. Gutes Risikocontrolling zeichnet dabei insbesondere die Art aus, wie im Risikobericht Interpretationshilfen gegeben werden. So ist für ein antizipatives Risikomanagement eine möglichst lange Vorlaufzeit hilfreich. Eine Verschlechterung in manchen Bereichen (1.3 bis 1.5: Anzahl Exzellenz-, Verbundforschungs- oder Humboldt-Professuranträge) zumindest in ihrer finanziellen Auswirkung ist zu relativieren, wenn sie durch bessere Ausprägungen anderer Indikatoren überkompensiert werden kann. Umgekehrt ist die (noch) gute Ausprägung beim Merkmal 1.6 (Forschungsrankings) mit Vorsicht zu genießen, wenn Vorlaufindikatoren (hier 1.7: Forschungspreise und 1.9: Drittmittelbewilligungen) auf einen künftigen Rückgang hindeuten.

Um einerseits einen Ausweis von Nettorisiken zu unterstützen, andererseits eine klare Zuordnung von Verantwortlichkeiten und eine Dokumentation der angestrebten Wirkung, Fristigkeit und freigegebener Budgets zu erreichen, bietet sich die separate Gestaltung von Maßnahmenberichten an. Abb. 7 gibt hierzu ein auszugsweises Beispiel.

3. (Universitäres) Risikomanagement: Ein Fall des Continuous Improvement

Die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen den Entwurf des Risikomanagements, wie er 2010 zwischen Präsidium, Universitätsrat und Senat an der Universität des Saarlandes abgestimmt war. Erstmals wurde im Jahresbericht 2012 nach der hier skizzierten Systematik be-

Abbildung 6: Beispielstruktur zum Top-Level-Risikobericht

Top-Level-Risikobericht — **Risk owner: Präsident(in)**
Berichtszeitraum: Quartal II/2024 — **Berichtsersteller: Controlling**

Management Summary: In den Risikobereichen starker Handlungsbedarf bei Immobilien (einziges Rot) aufgrund geänderter Brandschutzvorschriften; ansonsten im Forschungsbereich Einzelrisiken zur aktuellen Forschungsleistung (1.7 und 1.9) beachtenswert, allerdings teils widersprüchlich zu Indikator 1.1 und 1.6.
empfohlene Maßnahmen: VF hat bereits verändertes Verfahren zur Forschungsförderung angeregt; Gespräche mit dem Land zur Immobilienproblematik (Ziel: Ausnahmegenehmigung oder weitere Mittelzuweisung) unumgänglich.

Nr.	Bereich / Risk Owner	Wirkung	Wahrscheinlichkeit	Punktwert	Ampelsignal	Risikobeschreibung	Hinweis
1.	**Forschung / VF**			∅ 8,0			
1.1	ZLV: Drittmittel-Indikator	4	1	4		Fakultät X unter Plan	Gesamt-Ist bereits 35 % über Vorjahr; positive Entwicklung über alle Drittmittelarten.
1.2	ZLV: Humboldt-Stipendiaten	3	3	9			
1.3	ZLV: Exzellenzanträge	2	3	6		---	Ausgleichseffekte mit anderen LOM-Indikatoren möglich; mehr als sechs Indikatoren lassen Übererfüllung erwarten.
1.4	ZLV: Verbundforschungsanträge	2	4	8		Im zweiten Quartal keine neuen Anträge auf den Weg gebracht.	
1.5	ZLV: Humboldt-Professuren	2	3	6		---	
1.6	Verschlechterung in Forschungsrankings	3	1	3		---	Alle wichtigen Rankings bereits erschienen mit verbesserter Platzierung; **Achtung:** Indikatoren 1.7 und 1.9 rückläufig; Indikator 1.6 mit Zeitverzögerungseffekt!
1.7	Verschlechterung in Forschungspreisen	3	4	12		Preisanzahl 30 % unter Vorjahr; Preisstruktur weitgehend unverändert	Verringerte Professurenanzahl zum Vorjahr (größenbereinigt: 24 % unter Vorjahr).
1.8	Nicht-Erreichen der „kritischen Masse" in Forschungsbereichen	4	2	8		Zwei Besetzungsverfahren im Y-Bereich geplatzt, vier neue Auswärtsrufe in strategisch zentralen Positionen.	
1.9	zurückgehende Annahmeraten von Forschungsanträgen	4	4	16		erfolgreiche DFG-Einzelantragsanzahl: - 25 % zum Vorjahr	Kumulationseffekt möglich!
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
2.	**Forschungstransfer**						
3.	**Lehre / VS**						
4.	**Nachwuchsförderung**						
5.	**Finanzen / VW**						
6.	**Immobilien & Sach-Infrastruktur**						
7.	**IT**						
8.	**Personen-Sicherheit & Gleichstellung**						
9.	**Management & Verwaltung**						
10.	**Personal**						
11.	**Reputation / VP**						

Abbildung 7: Auszug aus einem beispielhaften Maßnahmenbericht zur Risikominderung

Maßnahmen-Bericht zum Top-Level-Risikobericht Quartal II/2024
Berichtsersteller: Controlling

Nr.	Risiko	Punkt wert	Maßnahmen	Verant-wortlich	Kosten	Risiko-wirkung	Umset-zungsfrist	Hinweis
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
1.7	Verschlechterung in Forschungspreisen	12	1. Aufbau Datenbank mit Forschungs-preisinformationen 2. Auflage eines Incentive-Programms bereits für das Vorschlagswesens	Nat. For-schungs-förderung	15.000 € (einmalig) 180.000 € (laufend)	- 2 - 3	31.12.2024 31.12.2024	Ggf. nur langfristige Wirkung; unabhängig davon Kosten ver-tretbar, da sinnvoll. Fehl-Incentivierung denkbar, allerdings aufgrund Imageverlusts nicht wahrscheinlich.
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
6.17	Haftungsrisiko aus verschäfter Betriebs-sicherheitsverord-nung bei Aufzügen & Förderanlagen	8	1. Vollständige Fremdvergabe aller Wartungsleistungen 2. Prüfauftrag an DEKRA mit Jahresturnus	FM FM	65.000 € p. a. 25.000 € p. a.	beides zusam-men - 4	30.6.2025 30.6.2025	Gesetzesänderung ab 1.7.2025 in Kraft, bis dahin aus Kostengrün-den Eigenwartung.
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

richtet, wobei sich im Projektablauf teilweise noch kleinere Änderungen im Risikokatalog ergaben. So wird das Reputationsrisiko nicht mehr separat gesehen, sondern wegen seiner möglichen unterschiedlichen Auswirkung jeweils den Bereichen Lehre und Forschung zugeordnet. Zudem wurde – um eine Kongruenz zwischen internem und externem Reporting zu erreichen – der Risikokatalog durch Zusammenfassungen auf nur noch sechs Kernrisikobereiche verdichtet. Diese sind (1) Forschung/Forschungstransfer/Reputation, (2) Lehre/Reputation, (3) Ressourcen – Personal/Nachwuchsförderung/Gleichstellung/Personensicherheit, (4) Ressourcen – Finanzen, (5) Immobilien/Sach-Infrastruktur/IT sowie (6) Management/Verwaltung. Ferner zeigte sich, dass es angesichts landesseitig stark veränderter finanzieller Rahmenbedingungen sinnvoll wird, die Klassen der Risikomatrix noch tiefer zu differenzieren. Neben der Einteilung der Risiken in „sehr gering", „gering", „mittel", „hoch" und „sehr hoch" wurde so seit dem Jahresbericht 2015 die Risikomatrix um die weitere Risikokategorie „extrem hoch" ergänzt.

Diese beiden Beispiele mögen veranschaulichen, dass ein Risikomanagementsystem nicht statisch sein kann, sondern eine kontinuierliche Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen erfordert. Daher kann es auch grundlegend kein für alle Hochschulen gleichermaßen passendes Standard-Risikomanagement geben. Bereits die Fülle unterschiedlicher Ansätze einer leistungsorientierten Mittelzuweisung zwischen den einzelnen Bundesländern und ihren (öffentlichen) Hochschulen – um nur ein Beispiel zu nennen – verdeutlicht, dass jeweils situationsspezifisch andere Risikofaktoren in den Vordergrund rücken müssen. Entsprechendes gilt erst recht im Vergleich öffentlicher und privater Hochschulen: Während letztere in ihren Anpassungsmöglichkeiten, um Risiken zu entgegnen, etwas freier sind, sind sie doch zum Teil auch zusätzlichen Risiken ausgesetzt. Ein bedeutendes davon ist – wie mittlerweile leider zahlreiche Beispiele zeigen – das Liquiditätsrisiko aus einer höheren Volatilität der Einzahlungsströme. Doch unabhängig davon, welche Risikofaktoren im Einzelfall zu beobachten sind oder welche Absicherungsmaßnahmen offenstehen, bleibt doch zumindest der methodische Rahmen des Risikomanagements einheitlich. So z.B. wenn sich die Frage nach dem Grundaufbau von Risikoberichten, dem Zentralisierungsgrad oder der Risikoaggregation stellt, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stand.

Literaturverzeichnis

Ahn, H./Fokuhl, V./Hentrich, K. (2016): Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden. In: Hochschulmanagement, 11 (1+2), S. 18-21.

Burger, A./Buchhart, A. (2002): Risiko-Controlling. München.

Cottin, C./Döhler, S. (2013): Risikoanalyse. Modellierung, Beurteilung und Management von Risiken mit Praxisbeispielen. 2. Aufl., Wiesbaden.

Diederichs, M. (2012): Risikomanagement und Risikocontrolling. 3. Aufl., München.

Gleißner, W. (2012): Grundlagen des Risikomanagements im Unternehmen. Controlling, Unternehmensstrategie und wertorientiertes Management. 2. Aufl., München.

Gonschorek, T./Kögler, P./Stübner, M. (2015): Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden. In: Hochschulmanagement, 10 (1+2), S. 30-35.

Gräf, J. (2011): Risikomanagement: Umsetzung und Integration in das Führungssystem. In: Klein, A. (Hg.): Risikomanagement und Risiko-Controlling. Freiburg, Berlin und München.

HEFCE. (2005): Risk management in higher education. A guide to good practice, prepared for HEFCE by PricewaterhouseCooperS. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_11/ (20.10.2016).

Troßmann, E. (2013): Controlling als Führungsfunktion. Eine Einführung in die Mechanismen betrieblicher Koordination. München.

Troßmann, E./Baumeister, A. (2006): Risikocontrolling bei Auftragsfertigung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Risikocontrolling im Klein- und Mittelbetrieb. Berlin.

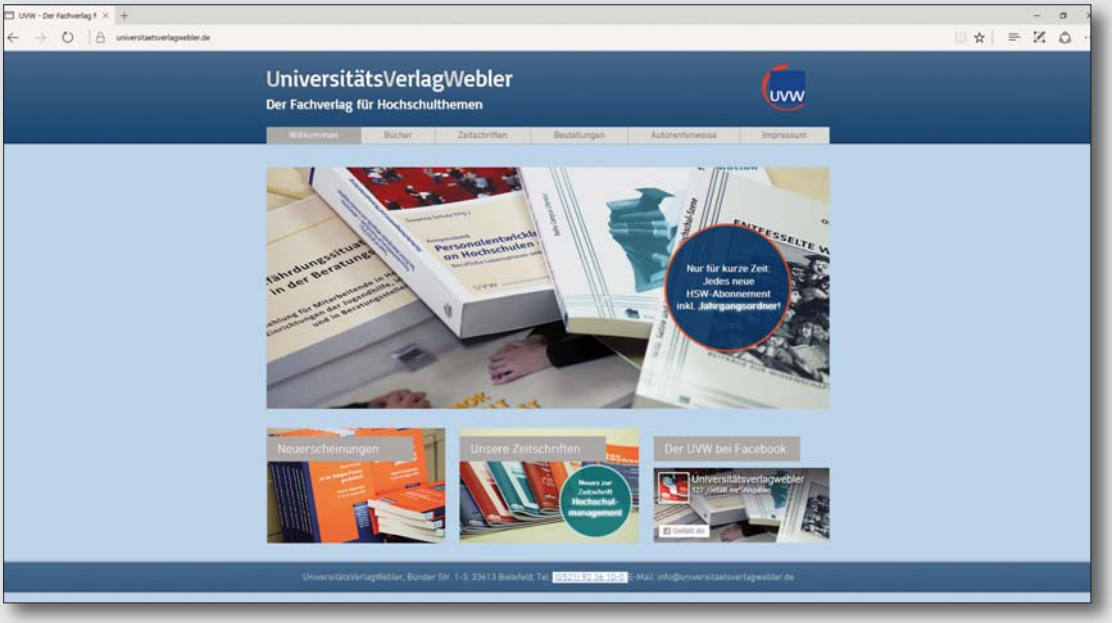
Troßmann, E./Baumeister, A. (2007): Das baden-württembergische Modell der Mittelvergabe an Universitäten – aus betriebswirtschaftlicher Sicht betrachtet. In: Zfbf – Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 59 (4), S. 418-446.

Troßmann, E./Baumeister, A./Ilg, M. (2007): Controlling von Projektrisiken. Praxishandbuch für den Mittelstand. Stuttgart.

■ **Dr. Alexander Baumeister,** Professur für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Controlling, Universität des Saarlandes, Direktor des Saarbrücker Instituts für Controlling,
E-Mail: a.baumeister@con.uni-saarland.de

Der UVW im Netz:

Besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website **www.universitaetsverlagwebler.de**, um immer über Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen informiert zu bleiben.



Liebe Leserinnen und Leser,

der UniversitätsVerlagWebler ist auch bei Facebook vertreten:
www.facebook.com/**universitatsverlag.webler**

LIKE US ON facebook

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

Telefon: 0521/ 923 610-12
Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

UVW

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

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 3+4/2016

Hans-Gerhard Husung
Erfahrungen aus elf Jahren Exzellenzförderung: erreichte Ziele und künftige Erwartungen aus Sicht der Politik

Pro & Contra: Sind Volluniversitäten noch zeitgemäß? (Ulrike Beisiegel/ Ulrich Rüdiger)

Wilhelm Krull
Führung und Verantwortung in der autonomen Universität. Erwartungen, Erfahrungen, Enttäuschungen – und was noch?

Franz Ossing & Reinhard F. Hüttl
Wissenschaftskommunikation, Wissenschafts-PR und Wissenstransfer Über unscharfe Begriffsverwendungen in der gesellschaftlichen Nutzung wissenschaftlichen Wissens

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Ethik-Richtlinien am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Die Entwicklung eines ethischen Begutachtungsprozesses in den Sozialwissenschaften am Beispiel des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB)

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsrecht für Fachhochschulen? Eine andere Perspektive

Mark Zastrow
Südkorea: Die „Chaebol" haben das Sagen

Fo-Gespräch mit Dietmar Harhoff

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2017 (Vorschau)

Andrea Zoyke, Marc Beutner, Philipp Herrmann, Dennis Kundisch, Johannes Magenheim & Johannes Neugebauer
Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre – Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/ Lernprozessen aus Studierendensicht

HSW-Gespräch mit Olaf Bartz über Citizenship

Karl Friedrich Siburg & Jörg Horst:
Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen. Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht

Wolff-Dietrich Webler
Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium?

Nora Cechovsky & Bettina Greimel-Fuhrmann
Soziale Kompetenz bei Studierenden fördern – Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2017
Ergebnisse der UniNetzPE-Jahrestagung

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Dagmar Grübler & Karin Griesbach
Bericht von der Jahrestagung und dem Mitgliedertag des Netzwerkes für Personalentwicklung an Universitäten (UniNetzPE)

Dagmar Grübler
Bericht von der Workshopgruppe „Sicherung von Qualität in der Personalentwicklung"

Mirjam Müller & Elke Karrenberg
Personalentwicklung zwischen Kooperation und Wettbewerb(en)

P-OE-Gespräch

P-OE Gespräch mit Anita Bindhammer, Bärbel John-Redeker und Elke Karrenberg

Personal- und Organisationsforschung

Stephanie Rehbock, Lisa Kristina Horvath & Tanja Hentschel
Geschlechtergerechtes Talentmanagement in der Wissenschaft

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Kerstin Melzer
Dual Career Services an Universitäten: Qualitätskriterien für eine gute Beratung von Dual Career Partner/innen

Infos & Bestellung:

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

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2017

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Elena Wilhelm
Wozu Qualitätskultur?

Kim Lücking et al.
Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive
Wie sehen das eigentlich die Studierenden?

Miriam Barnat, Joana Abelha Faria & Elke Bosse
Heterogenität und Studierfähigkeit – Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung

Qualitätsentwicklung, -politik

Jasmin Overberg & Heinke Röbken
Qualitätssicherung an Hochschulen durch externe Quality Audits – Ein Praxiseinblick in das finnische System

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2017

Professionalisierung der Promotionsberatung und -betreuung

Beratungsentwicklung/-politik

Barbara Nickels & Anne Löchte
Karriereberatung für Promovierende und Post-Doktorand/innen – Status Quo, Professionalisierung und Entwicklungsperspektiven eines neuen Tätigkeitsfeldes an den Hochschulen

Lucas Zinner
Die Rollen der „Hochschulprofessionellen" im Promotionswesen

Carolin Schuchert
Promovieren an Fachhochschulen – Neue Wege der kooperativen Promotion

Beratungsforschung

Svea Korff
Abbruchgedanken – (k)ein Thema in der strukturierten Promotion

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock & Robert Pelz
Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

+++ Neustart in Kürze +++

IVI 1/2017
(Vorschau)

Das Konzept der Zeitschrift

Der Herausgeberkreis stellt sich vor

Klarissa Lueg
Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program

Alexander Dilger
Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen

Hilke Engfer & Pola Heider
Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben.

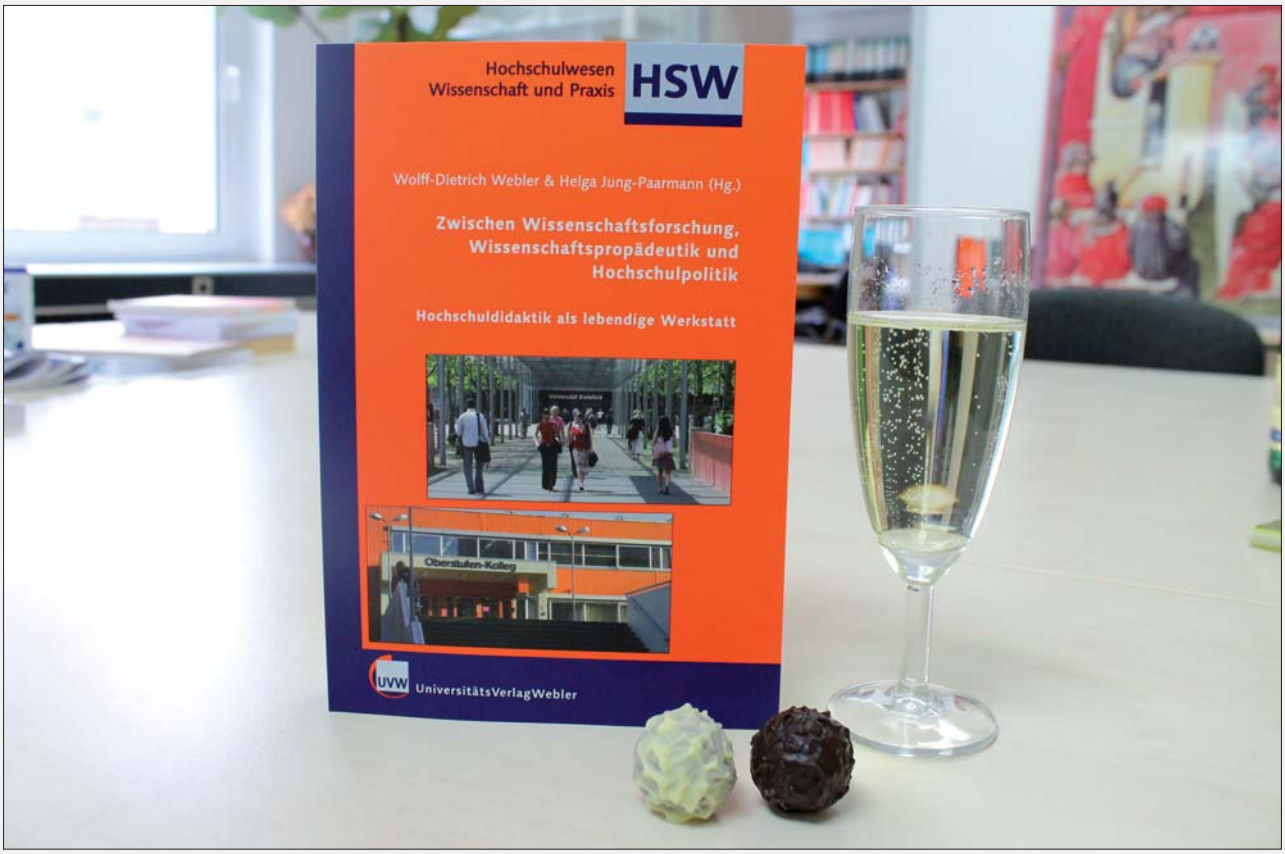
Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)

Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik

Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (inkl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.



Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017, 338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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