

Hochschulmanagement

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

Strategische Entwicklung von Hochschulen: Konzepte, Instrumente, Steuerung - und Kritik

- Wissensmanagement an Universitäten
 - Leistungsorientierte Steuerung und professionelle Kollegialität
 - Formelgebundene Mittelvergabe innerhalb von Fakultäten:
Ausgestaltungstrends und Umsetzungsbeispiele
- Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard
- Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche

1 | 2007

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Thomas Behrens, Dr., Kanzler der Universität Greifswald

Rudolf Fisch, Dr., Professor für Empirische Sozialwissenschaften, Rektor der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer, Mitglied des Vorstandes des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e.V.

Anke Hanft, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Georg Krücken, Dr., Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Erhard Mielenhausen, Dr., Professor für Betriebswirtschaft, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, ehem. Vizepräsident der HRK

Stephan Laske, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Dekan der Fakultät für Betriebswirtschaft, stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

Jürgen Lüthje, Dr. Dr. h.c., ehem. Präsident der Universität Hamburg

Heinke Rübken, Dr., Junior-Professorin für Bildungsmanagement, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslavl und wiss. Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslavl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Wichtige Vorgaben zu

Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den Autorenhinweisen auf unserer Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de.

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

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:

Kathleen Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

29.06.2007

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR, zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/ 19.50 SFR, zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind unterschrieben per Post, 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.

Druck:

Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100
33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Hochschulmanagement

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

Editorial

II

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Uwe Wilkesmann & Grit Würmseer
Wissensmanagement an Universitäten

1

Uwe Schimank
Leistungsorientierte Steuerung und professionelle Kollegialität
Zwischen New Public Management und Status quo
Ein Essay.

7

Michael Jaeger, Matthias Dannenberg & Kai Wülbern
Formelgebundene Mittelvergabe innerhalb von Fakultäten: Ausgestaltungstrends und Umsetzungsbeispiele

9

Tobias Scheytt
Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard

15

Organisations- und Managementforschung

Boris Schmidt
Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche

22

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

1 | 2007

In ihrem Beitrag **Wissensmanagement an Universitäten** untersuchen *Uwe Wilkesmann und Grit Würmseer* die näheren Bedingungen, Vor- und Nachteile der Übertragbarkeit dieses Ansatzes auf Universitäten. Er entstammt der BWL und ist bei der Reorganisation von Unternehmen entstanden. Im Mittelpunkt steht nicht der Aspekt der Wissensgenerierung in Organisationen (organisationales Lernen) sondern der Speicherung und Nutzung. Die Wissensbewahrung spielt in Hochschulen ganz besonders beim drohenden Wissensverlust durch ausscheidende Mitglieder (insbes. Wahlämter in der Selbstverwaltung, Pensionierung) eine wesentliche Rolle. An den Beispielen Selbstverwaltung, Verwaltung, Lehre und Unternehmenskooperationen zeigen die Autoren Anwendungsmöglichkeiten. Schließlich stellen sie als weiteren Anwendungsfall Wissensbilanzen an den österreichischen Universitäten vor und diskutieren Stärken und schon jetzt erkennbare Probleme. Die Bedeutung des Wissensmanagements wird dort so hoch veranschlagt, dass Österreich seine Hochschulen gesetzlich zu Wissensbilanzen verpflichtet hat.

Seite 1

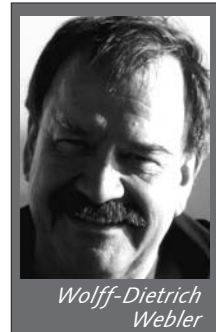
In seinem Essay **Leistungsorientierte Steuerung und professionelle Kollegialität** geht *Uwe Schimank* der Frage nach, ob die Voraussetzungen für die Einführung von „new public management“ im Hochschulbereich überhaupt gegeben sind. Dem steht aus Sicht des Autors vor allem die „Gleichheitsfiktion“ unter den Professoren entgegen. Deren Analyse ergibt 5 Schutzwälle, die diese Fiktion aufrechterhalten sollen (und dies weithin auch tun). Ohne deren hinreichende Berücksichtigung werden die neuen Steuerungs- und Differenzierungsversuche scheitern, weil die „kulturellen Voraussetzungen“ fehlen.

Seite 7

Die leistungsbezogene Mittelzuweisung - zwischen Land und Hochschule, Hochschulleitung und Fachbereichen schon seit Jahren praktiziert - wird zunehmend auch innerhalb der Organisationseinheiten angewandt. Nicht nur Sachmittel, sondern mehr und mehr auch Personalressourcen werden so verteilt. *Michael Jaeger, Matthias Dannenberg und Kai Wülbern* gehen in dem Artikel **Formelgebundene Mittelvergabe innerhalb von Fakultäten: Ausgestaltungstrends und Umsetzungsbeispiele** dieser Praxis nach.

Legitimatorische Gründe (Transparenz, Rationalität) stehen dabei eher im Vordergrund als Steuerungsinteresse. Die Fachbereiche gehen dabei über die von der Hochschulleitung eingesetzten Indikatoren in größerer Differenzierung hinaus. Sie berücksichtigen die jeweiligen Tätigkeitsprofile ihrer Professoren genauer. Dies wird an einem Beispiel aus den Geistes- und den Technikwissenschaften illustriert.

Seite 9



Wolff-Dietrich Webler

Tobias Scheytt analysiert die problematischen Versuche der Vergangenheit, Management-Ansätze aus privatwirtschaftlichen Unternehmen auf die Hochschulen zu übertragen. In seinem Aufsatz **Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard** diskutiert er die Aufgaben des Hochschulmanagements und stellt das Konzept der Balanced Scorecard und seine Einführung als Lösung für zahlreiche bisherige Probleme vor.

Seite 15

Hochschulentwicklung bedarf schon vom Begriff her der Kontinuität, also einer Infrastruktur (und - weniger selbstverständlich - eines Konzepts und seiner Umsetzung). *Boris Schmidt* hat diese Situation in vier Dimensionen sowie differenziert nach Hochschulart, Größe und West- oder Ostdeutschland betrachtet. Er überschreibt seine Untersuchung **Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen - eine quantitative Internetrecherche**. Die Ergebnisse sind - quantitativ gesehen - z.T. besser als erwartet, in einigen Bereichen aber gänzlich unterentwickelt, etwa bei Weiterbildungen zum Thema Führung, Management und Organisation (drei Viertel ohne Angebot). Auch wenn eine institutionelle Verankerung erreicht ist, sind die Strukturen jedoch allzu oft zersplittert und lassen kein gemeinsames Konzept erkennen.

Seite 22

W.W.

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 Autor/in. Wenn das Konzept der „HM“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten a) Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen, b) Organisations- und Managementforschung, c) 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.

Uwe Wilkesmann & Grit Würmseer

Wissensmanagement an Universitäten



Uwe Wilkesmann



Grit Würmseer

Wenn es eine wissensbasierte Organisationsform gibt, dann heißt sie Universität. In keiner anderen Organisation dreht sich der gesamte „Produktions-“ bzw. Dienstleistungsprozess so ausschließlich um das Wissen. Aber andererseits existiert auch kaum eine andere Organisationsform, die so sehr unter Wissensverlust leidet, nämlich immer dann, wenn Wissensträger die Organisation oder ein bestimmtes Amt innerhalb dieser Organisation verlassen. Wissen spielt in allen drei Funktionsbereichen der Universität eine Rolle: in der Forschung, in der Lehre und in der Administration bzw. Selbstverwaltung. In der Forschung geht es ausschließlich um die Generierung neuen Wissens. Dieses Wissen ist an bestimmte Forscherpersonen geknüpft, aber auch in Veröffentlichungen gespeichert. Wenn die Personen aber die Universität verlassen, bricht auch ein bestimmter Inhalt der Wissensgenerierung ab. In der Lehre sind in den letzten Jahren viele neue IT-Tools eingesetzt worden, um die Informationsvermittlung für die Studierenden als Lernende, aber auch als Selbstlernende und wechselseitig Unterstützende zu verbessern. In der akademischen Selbstverwaltung ist dagegen das Problem des Wissensverlusts bei Amtswechsel immer noch ungelöst. Wenn ein Dekan oder ein Rektor nach einigen Jahren sein Amt aufgibt, dann geht mit dieser Person sehr viel Wissen verloren. Ein neuer Funktionsträger muss sich erst aufwändig in die Materie einarbeiten und wird doch nie alles Wissen seines Vorgängers zur Verfügung haben. In der Verwaltung ist ebenso viel Wissen in Routinen, Standardabläufen, aber auch in den Köpfen einzelner Mitarbeiter enthalten. Bei dieser Problemlage liegt es auf der Hand danach zu fragen, ob ein in den letzten Jahren sehr populäres Konzept aus dem Unternehmensbereich auch auf die Hochschule übertragbar ist: das Wissensmanagement. Um diese Frage zu klären, müssen zuerst einige begriffliche Vorklärungen getroffen werden, um dann einen populären Ansatz des Wissensmanagements kurz vorzustellen. Anschließend wird die Differenz der Organisationsformen von Unternehmen und Universitäten analysiert, um die unterschiedlichen Einsatzgebiete des Wissensmanagement zu diskutieren. Aus den unterschiedlichen Organisationsweisen folgen auch unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten und Konzepte des Wissensmanagements. Zum Schluss werden fünf Anwendungsfälle kurz diskutiert.

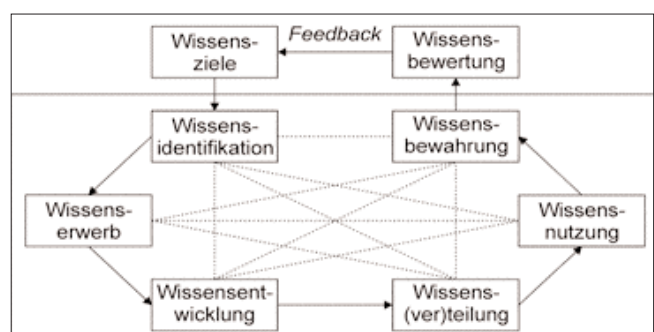
1. Was ist Wissensmanagement?

Wissensmanagement war und ist in den letzten Jahren ein populärer Diskurs bei der Reorganisation von Unternehmen. Bevor ein Übertrag auf Universitäten unternommen werden kann, müssen zuerst die wichtigsten Grundzüge

dieses Diskurses in aller Kürze dargestellt werden (vgl. Ciesinger et al. 2005, Wilkesmann/Rascher 2005). Im Rahmen des Diskurses zum Wissensmanagement werden die Begriffe Daten, Information und Wissen in der Regel wie folgt verwendet: Daten sind das „Rohmaterial“, die Variablen, Zahlen und Fakten (Willke 1998, S. 7). Allerdings existieren keine Daten an sich, sondern sie existieren nur als beobachtungsabhängige Daten. Als Beispiel können hier die Zahlen in einer Bilanz genannt werden. Wenn jemand aber noch nie eine Bilanz gesehen und nicht gelernt hat, sie zu lesen, dann weiß derjenige nicht, was die Zahlen bedeuten. Der Akteur muss wissen, was 100 Mio. Euro Umsatz oder 1 Mio. Euro Gewinn bedeuten. Die Daten müssen also in einen Kontext von Relevanzen eingebunden werden, erst dann werden sie zu Informationen. Aus Informationen wird Wissen, wenn sie in einen zweiten Kontext von Relevanzen integriert werden. Der Betroffene muss demzufolge das Unternehmen und seine Geschichte kennen, um beurteilen zu können, was ein Gewinn von 1 Mio. Euro bedeutet. Ist dies ein Fortschritt gegenüber dem Vorjahr oder ein Verlust etc.? Hier werden die Informationen in schon vorhandenes Wissen integriert. Wichtig an diesem Diskurs ist der Aspekt, dass Wissen nicht getauscht werden kann. Was weitergegeben und getauscht wird, sind nur Daten. In Akten, Dokumenten und Datenbanken sind also immer nur Daten enthalten, die erst „interpretiert“, d.h. zu Information und Wissen generiert werden müssen. Wissen generieren also Menschen, wenn sie Daten oder Information in den Kontext ihres Vorwissens einordnen und ihm so Bedeutung verleihen.

Der in der Literatur am häufigsten zitierte Ansatz zur Systematisierung der einzelnen Funktionen von Wissensmanagement stammt von Probst et al. (1998). Er besteht aus folgenden einzelnen Bausteinen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Wissensmanagement nach Probst (Probst et al. 1997)



Wissensziele: Die Unternehmensziele müssen auch den Faktor Wissen umfassen. Es muss festgelegt werden, in welche Richtung das Unternehmen sein Know-how weiter entwickeln will, in welchen Feldern ein Wissensvorsprung vor den Wettbewerbern erhalten oder erreicht werden soll. Nur ist es oft schwierig zu prognostizieren, welches Wissen in zwei oder drei Jahren relevant sein wird. Auch für Universitäten stellt sich mittlerweile dieses Problem. Im Rahmen von Differenzierung und Profilierung werden Konzepte an vielen Universitäten entwickelt, um sich mit einem bestimmten Profil im Wettbewerb von anderen Hochschulen differenzieren zu können.

Wissensbewertung: Die Investitionen in das Wissensmanagement müssen bewertet werden: Haben sie sich gelohnt? Gehen sie in die richtige Richtung? Dazu ist die Entwicklung entsprechender Indikatoren notwendig, die das immaterielle Gut Wissen „messen“ können. Die Balanced Scorecard ist wahrscheinlich der bekannteste Versuch, die „intangible assets“ eines Unternehmens zu operationalisieren und zu erfassen (vgl. Matzler et al. 2005). In Deutschland ist in den letzten Jahren durch ein Förderprogramm des BMWi die Wissensbilanz populär geworden (vgl. www.akwissensbilanz.org). An den Österreichischen Universitäten ist die Wissensbilanz mittlerweile durch ein Gesetz ein Pflichtinstrumentarium geworden. In Kapitel 4 werden wir ausführlich darauf eingehen.

Wissensidentifikation: Jedes Unternehmen muss Transparenz darüber schaffen, welche Daten und Informationen bei internen und bei externen Akteuren vorhanden sind. Orte und Träger von Daten müssen identifiziert werden. Dies gilt für Universitäten dann, wenn von außen z.B. Unternehmen Rat bzw. Kooperationspartner zu gewissen Problemen suchen, aber nicht wissen, ob es an der nächsten Universität Experten zu dem Thema gibt. Auch für neue Amtsträger in der akademischen Selbstverwaltung ist ein schnelles Auffinden von Informationen oder Experten zu gewissen Themen wichtig.

Wissenserwerb: Es muss geklärt werden, in welcher Form auf externe Daten-Quellen zugegriffen werden kann. In der universitären Forschung ist dies meist unproblematisch, wie im nächsten Kapitel gezeigt werden wird.

Wissensentwicklung: Einer der zentralen Aspekte des Wissensmanagements betrifft die Frage, wie neues Wissen in Organisationen generiert werden kann. Diese Fragestellung wird häufig auch separat unter dem Oberbegriff des „organisationalen Lernens“ diskutiert (vgl. für den Fall der Universitäten Wilkesmann 2001).

Wissensverteilung: Die Daten aller Akteure im Unternehmen müssen so verteilt werden, dass alle anderen jederzeit darauf zugreifen können. Auch in diesem Punkt existiert eine alte Methode in der Wissenschaft, die aber nicht unter dem Begriff Wissensmanagement subsumiert wurde.

Wissensnutzung: Auch wenn Daten für alle zugänglich sind, heißt dies noch lange nicht, dass sie auch genutzt werden. Akteure müssen Daten finden können und auch motiviert sein, sie zu nutzen. Zumindest in der Forschung wird diese Motivation durch die Karrieremuster begründet, die die Scientific Community kontrolliert.

Wissensbewahrung: Wissen kann z.B. durch den Austritt von Mitarbeitern verloren gehen. Entlassungen von Mitarbeitern können aus diesem Grunde langfristig negative Folgen für das Unternehmen haben. Im universitären Rahmen

trifft dies besonders auf die Wahlämter in der Selbstverwaltung zu.

Als die beiden wichtigsten Funktionen des internen Wissensmanagements lassen sich aus dem Probst-Ansatz die folgenden zusammenfassen: Generierung von neuem Wissen, Speicherung und Nutzung von Daten.

Hinter der ersten Funktion, der Generierung neuen Wissens, verbirgt sich der oben schon angesprochene Diskurs zum „organisationalen Lernen“ (vgl. Wilkesmann 2003). Im Folgenden wird lediglich auf die Speicherung und Nutzung Bezug genommen, da dies der Kernbereich dessen ist, was in der Regel unter Wissensmanagement verstanden wird. Die Datenspeicherung an sich wird vorwiegend mit Hilfe von elektronischen Datenbanksystemen vorgenommen.

2. Die Besonderheit der Organisationsform „Universität“ und Grenzen des Übertrags eines Konzeptes

Damit die Übertragung des Konzeptes Wissensmanagement auf die Universität angemessen diskutiert werden kann, muss die Differenz zwischen den beiden Organisationstypen Unternehmen und Universität zuvor geklärt werden. Werden Organisationsformen idealtypisch anhand der Entscheidungsstrukturen klassifiziert, so ergibt sich eine Skala, an deren einem Ende die Unternehmen und an dem anderen Ende Vereine und Interessenorganisationen stehen (vgl. Schimank 2002). Idealtypisch werden Entscheidungen top down gefällt. Der Vorstand sagt, was zu tun ist, und alle in der Hierarchie darunter stehenden müssen qua Rolle diesen Anweisungen folgen. Aus der Organisationsforschung ist zwar bekannt, dass dies eine rein idealtypische Vorstellung ist, da in der Praxis mikropolitische Aushandlungen und Machtspiele einen reinen top down Prozess unmöglich machen, aber qua Rollenerwartung lassen sich Unternehmen so charakterisieren. Vereine auf der anderen Seite treffen idealtypisch ihre Entscheidungen bottom up (vgl. Wilkesmann et al. 2002). Jedes Vereinsmitglied ist im demokratischen Willensbildungs- und Abstimmungsprozess eines Vereins gleich wichtig. Dies wird gesetzlich durch das BGB §21ff festgelegt. Jedes Vereinsmitglied hat eine Stimme. Auch hier sieht natürlich die Praxis anders aus, da der einmal gewählte Vorstand und alle aktiven Mitglieder de facto mehr Macht ausüben, als alle anderen Mitglieder (vgl. Schimank 2002, Heinemann/Horch 1991, Wiesenthal 1993). Außerdem unterscheiden sich beide Formen von Organisationen im Verhältnis von individuellen Mitgliederzielen und kollektiven Organisationszielen. Bei Unternehmen fallen individuelle Ziele und kollektive Ziele immer auseinander. Ein Mitarbeiter eines Automobilwerkes arbeitet dort nicht ausschließlich deshalb, weil sein individuelles Ziel das Bauen von Autos ist. Individuelle Ziele und kollektive Ziele der Organisation müssen erst deckungsgleich gemacht werden. Dies erfolgt in der Regel über entsprechende Gestaltung der Motivation bzw. dem „Abkaufen“ der individuellen Ziele. Der Automobilmitarbeiter arbeitet in erster Linie in einem Automobilwerk, weil er dort Geld verdient. Anders verhält es sich mit einem Vereinsmitglied. Dort stimmen individuelle Mitgliederziele und kollektive Vereinsziele überein. Das Mitglied eines Briefmarkenvereins ist Mitglied in diesem Verein, weil es das Vereinsziel teilt, nämlich

Briefmarken zu tauschen. Das Mitglied eines Fußballvereins (im Amateurbereich) ist dort Mitglied, weil es das Vereinsziel teilt: nur im Verein kann ich in einer Mannschaft gegen andere Mannschaften Fußball spielen (vgl. Wilkesmann/Blutner 2007).

Wissensintensive Organisationen befinden sich auf dieser Skala mehr oder weniger in der Mitte zwischen diesen beiden Polen (vgl. Wilkesmann 2007). Sowohl was die Form der Entscheidungsfindung (zumindest bisher) als auch die Zielkongruenz betrifft. Bisher war die Entscheidungsfindung an deutschen Universitäten eine Mischung aus bottom up und top down. Die Selbstverwaltung regelte die meisten Fragen bottom up, aber einige Erlasse, Vorgaben mussten auch top down durchgesetzt werden. Mittlerweile bewegen sich aber fast alle Reformbemühungen in die Richtung Unternehmen, d.h. die top down Entscheidung wird gestärkt. Bei der Übereinstimmung von individuellen und organisationalen Zielen ähnelt – zumindest für den wissenschaftlichen Bereich – die Universität dem Verein. Wissenschaftler wollen forschen (und manchmal auch gerne lehren) und deshalb sind sie Mitarbeiter der Universität. Glücklicherweise bekommen sie dafür auch noch Geld, dies ist aber meistens nicht die primäre Motivation (vgl. Minssen/Wilkesmann 2003).

Von ihrem Aufbau kann die Organisationsform Universität im Sinne Mintzbergs als „Profibürokratie“ (Mintzberg 1992) charakterisiert werden. Die Profibürokratie zeichnet sich durch einen starken operativen Kern aus, in dem die für eine Hochschule elementaren Funktionen Forschung und Lehre erbracht werden. Hauptakteure sind hier die Forscher (Professoren und wissenschaftlicher Mittelbau). Die strategische Spitze hingegen ist (bisher) schwach ausgeprägt. Zu ihr gehören die Hochschulleitung, das Rektorat oder das Präsidialkollegium und die zentralen Selbstverwaltungsgremien. Sie tragen die Gesamtverantwortung für die Hochschule. Die neuen Reformversuche (z.B. das Hochschulfreiheitsgesetz in NRW) versuchen jedoch die strategische Spitze mit sehr viel mehr Macht auszustatten. Eine zentrale Differenz zu Unternehmen bleibt aber immer bestehen: Universitäten können keine eigene Personalentwicklung im wissenschaftlichen Bereich betreiben (vgl. Minssen/Wilkesmann 2003). Die Referenzgruppe, die über die Karriere eines Wissenschaftlers entscheidet, ist die jeweilige Scientific Community aus der eigenen Profession. Über Begutachtungen im Berufungsverfahren, Begutachtungen von Drittmittelanträgen, Entscheidungen über Veröffentlichungen in reviewed journals ist die relevante Bezugsgruppe die eigene Profession. Angehörige dieser Bezugsgruppe sitzen aber nicht in der eigenen Universität, sondern in allen anderen Universitäten. Aus diesem Grunde fühlen sich oft Wissenschaftler nicht so sehr der eigenen Organisation verpflichtet, die sie bezahlt, sondern der diffusen Gruppe der eigenen Profession, die aber über alle Universitäten verstreut ist. Diese Differenz ist auch sehr wichtig für das Wissensmanagement: Wenn Wissensmanagement dazu benutzt wird, neues Wissen in einem Automobilwerk zu generieren oder vorhandenes Wissen abzuspeichern und zu verteilen, dann markieren die Organisationsgrenzen eine (meist absolute) Grenze des Wissensmanagements. Der Entwurf eines neuen Prototyps eines Autos darf auf keinen Fall außerhalb der eigenen Organisation kommuniziert werden (meistens auch nur eingeschränkt innerhalb der eigenen Organisati-

on). Für Wissenschaftler an einer Universität stellt sich die Lage ganz anders dar. Sie stellen ihre Ergebnisse auf Tagungen mit anderen Wissenschaftlern aus anderen Organisationen vor, publizieren diese Ergebnisse öffentlich, sodass jeder, der interessiert ist, diese lesen und verwerten kann. Käme ein Entwicklungsingenieur auf die gleiche Idee, er könnte nicht nur seine Papiere abholen, sondern müsste sicherlich auch noch mit einer zivilrechtlichen Klage rechnen (wie uns aus der Automobilindustrie der Fall Lopez lehrte). In Unternehmen ist also Wissensmanagement eng an die Grenzen der Organisation geknüpft. Im universitären Bereich überschreitet Wissensmanagement gerade die Grenzen der Organisation. Im Bereich der Forschung existiert also schon eine traditionelle Form des Wissensmanagements: Tagungen und Publikationen. Mit Hilfe dieser „tools“ werden Informationen gespeichert, verteilt und können auch wieder abgerufen werden. Das Konzept Wissensmanagement war also in der Forschung schon immer unter anderem Namen und in anderem Gewand vorhanden. Es lässt sich natürlich überlegen, ob nicht neuere Formen von internetgestützten Datenbanken diesen Prozess unterstützen können. So bekommen in den Naturwissenschaften eJournals ein immer größeres Gewicht, weil sie sehr viel schneller sind als in klassischer Form gedruckte Journals. Auch Vorabdrucke von angenommenen Beiträgen oder freie Veröffentlichungen finden sich immer häufiger im Internet, um schneller zu sein. Eine Forschungsdatenbank für jede Profession könnte da die Suche nach Artikeln, neue Forschungsergebnisse sowie genehmigten Drittmittelanträgen sehr erleichtern. Insbesondere der letzte Fall könnte Arbeit ersparen, wenn eine sehr einfache Recherche ergibt, dass zu dem Thema, welches man selbst plant zu beantragen, gerade ein Forschungsantrag genehmigt wurde. Wissensmanagement kann aber sicherlich in anderen Punkten der Universität helfen. Im Folgenden sollen fünf Beispiele diskutiert werden.

3. Beispiele

3.1 Wissensmanagement in der Selbstverwaltung

Das oben angesprochene Problem des Personalwechsels in den Selbstverwaltungsgremien ist ein Fall, der mit Hilfe von Wissensmanagementsystemen gelöst werden kann. Wenn z.B. der Nachfolger in einem Dekan- oder Rektorenamt eine gut geführte Datenbank zur Verfügung hat, wo er über eine gut strukturierbare Suchfunktion zu jedem Thema alte Beschlüsse in Protokollen, verabschiedete Dokumente oder entsprechende „Aktennotizen“ des Vorgängers finden kann, ohne zeitaufwändige Suche, so würde dies die Effizienz der Amtsführung deutlich erhöhen. Auch ein gut geführtes Yellow Pages System, d.h. erweiterte Telefonbücher, wo jeder Mitarbeiter mit seinen Fachbereichen, wo er oder sie Experte ist, könnte vermeiden helfen, dass die Lösung zu einem Problem in einer Universität zwei oder mehrmals erfolgt und somit wichtige Ressourcen in Form von Arbeitszeit vergeudet werden. Jedes (billige) auf dem Markt verfügbare Wissensmanagementsystem unterstützt diese Funktionen. Einziger Problempunkt aller Wissensmanagement-Tools ist, sie müssen auch gefüllt werden. Die Frage der mitarbeiterorientierten Einführung sowie der Motivation sind deshalb die wichtigen Voraussetzungen bei der Einführung solcher Systeme. Zu diesen Fragen liegen mitt-

lerweile aber genügend Erfahrungen und gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse vor (vgl. Cress 2006, Wilkesmann/Rascher 2005).

3.2 Wissensmanagement in der Verwaltung

In der Verwaltung der Universität haben erste Wissensmanagementsysteme Einzug gehalten. Hier, wo viele Personen an gemeinsamen Prozessen arbeiten oder auf Wissen anderer Personen zurückgreifen müssen, machen Datenbanken Sinn. Voraussetzung ist, dass der Arbeitsprozess, zu dem Dokumente erstellt werden sollen, gemeinsam strukturiert und in Oberkategorien eines Glossars gebracht wird. Das Glossar fächert sich dann in einer Baumstruktur auf. Damit zu allen Themen auch genügend Dokumente erstellt und die Qualität gesichert ist, hat es sich bewährt, für bestimmte Oberkategorien Verantwortliche zu benennen, die für ihre Bereiche entsprechend Personen ansprechen und motivieren, Dokumente zu erstellen, die eingestellten Dokumente auf deren Qualität überprüfen oder selbst Dokumente erstellen.

Aber auch schon einfache Yellow Pages können das Arbeiten erleichtern. Hat Herr Müller ein Problem x, so kann er dort sehr einfach recherchieren, wer sich mit dem Problem x auskennt und ihm helfen kann. So kann viel Arbeitszeit für die Gesamtorganisation eingespart werden. In der Verwaltung könnte auch darüber nachgedacht werden, was für den Bereich der Wissenschaft gilt, nämlich die Organisationsgrenzen aufzuheben. Da die Abläufe und Verfahren in der Universitätsverwaltung (zumindest von Universitäten im selben Bundesland) identisch sind, wäre ein organisationsübergreifendes Wissensmanagementsystem zumindest denkbar. In der Kommunalverwaltung werden solche, einzelne Stadtverwaltungen übergreifende, Systeme momentan mit Erfolg erprobt (vgl. www.wikor.com).

3.3 Wissensmanagement in der Lehre

In der Lehre sind viele einfache Tools des Wissensmanagements und des eLearnings schon erprobt worden. So arbeiten alle Universitäten mit Systemen, die nicht nur das Verteilen von Seminarunterlagen, wie Folien, Handouts, Texte etc. unterstützen, sondern auch eMailverteiler, Chats, Foren und neuerdings auch Wikis enthalten. Zu diesen Themen existiert eine Vielzahl an Literatur (vgl. Kerres 2001, Schulmeister 2002).

3.4 Wissensmanagement bei Unternehmenskooperationen

Die Idee einer Kooperationsdatenbank verfolgt das Ziel, Wissen innerhalb der Universität zusätzlich über eine IT-Plattform einer breiteren Öffentlichkeit transparent und damit zugänglich zu machen. Zielgruppe ist dann nicht in erster Linie die Scientific Community, sondern z.B. Wirtschaftsunternehmen, die ein Interesse an universitärem Forschungswissen haben.

Das größte Problem, wenn Wirtschaftsunternehmen zu einem bestimmten Themengebiet externes Fachwissen suchen, besteht bisher in dem hohem Kostenaufwand bis ein entsprechender Experte gefunden wird. Genau dieses Matching zwischen Forschern als Experten und Unternehmen, die dieses Wissen nachfragen und neue Themenstellungen mit entwickeln möchten, sollen Kooperationsdatenbanken erleichtern. Die Universitäten erstellen personenorientierte Datenbanken, in denen die Unternehmen mittels Schlag-

wortsuche nach Experten zum Thema xy suchen können. Finden Sie einen Lehrstuhl, an dem zum Thema xy geforscht wird, erhalten sie den Ansprechpartner mit Kontaktdaten. Bei Interesse beider Seiten kann dann möglicherweise eine Kooperation eingegangen werden.

Wesentlich für das Gelingen einer solchen Datenbank ist zum einen, dass die erforderlichen Informationen in funktionaler Form gespeichert werden. So sollten beispielsweise zu jedem Lehrstuhl eines Fachbereiches ein kurzes Forschungsprofil inklusive der Forschungsschwerpunkte und der Forschungsprojekte, eine Aufzählung wichtiger bzw. aktueller Veröffentlichungen sowie weitere Aktivitäten wie beispielsweise Kongressorganisationen u.ä. enthalten sein. Zum anderen ist natürlich auch auf die Aktualität der gespeicherten Daten zu achten. Einmal jährlich sollte das bestehende Profil eines Lehrstuhls überprüft und gegebenenfalls ergänzt werden.

Hinsichtlich der Umsetzung sollten allerdings auch einige Punkte beachtet werden: Die organisatorische Umsetzung einer solchen Kooperationsdatenbank ist sicherlich sinnvoll in den Transferstellen der Universitäten verankert, die bereits die Aufgaben haben, den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die praktische Anwendung und damit in die Wirtschaft zu ermöglichen. Möglicherweise ist auch mit Ablehnung von Wissenschaftlern zu rechnen. Hier ist sicherlich wesentlich, den Aufwand zur Erstellung der Profile für die Wissenschaftler so gering wie möglich zu halten. Dann können sich für Wissenschaftler durch Kooperationen mit der Wirtschaft auch Vorteile in Form neuer Projekte ergeben. Hinsichtlich der Umsetzung und Implementierung personenbezogener Datenbanken sei beispielsweise auf Cress (2006) verwiesen.

3.5 Wissensbilanzen an den österreichischen Universitäten

Ein weiteres Anwendungsbeispiel von Wissensmanagement, das speziell die Wissenserfassung und Wissensbewertung betrifft, stellen die Wissensbilanzen an österreichischen Universitäten dar.

Bilanzen waren bisher hauptsächlich ein Instrument von Unternehmen und darüber hinaus nicht auf Wissen, also immaterielle Vermögenswerte, sondern auf Kapital bezogen. Die erste Wissensbilanz einer Forschungseinrichtung im deutschsprachigen Raum wurde 1999 von den Austrian Research Centers veröffentlicht, die aufgrund ihrer Vorreiterrolle auch maßgeblich zur konzeptionellen Entwicklung beigetragen haben. Seit 2005 sind nun alle österreichischen Universitäten per Gesetz verpflichtet, jährlich eine Wissensbilanz vorzulegen.

Gemäß §13(6) UnivG muss die Wissensbilanz, neben der Darstellung der Ziele und Strategien, das intellektuelle Vermögen sowie die Leistungsprozesse und Outputgrößen umfassen. Zusätzlich enthält die Wissensbilanz-Verordnung genaue Angaben zu Gestaltung und Aufbau der Wissensbilanz: insbesondere zur Erfassung des intellektuellen Vermögens sowie der Leistungsprozesse und Outputgrößen werden detaillierte Kennzahlen festgesetzt, die die Universitäten zwingend in ihrem Bericht aufführen müssen.

Bevor genauer auf die Ausgestaltung und Umsetzung von Wissensbilanzen eingegangen wird, stellt sich vorab die Frage, welche Ziele mit der Einführung der Wissensbilanz verfolgt werden (können).

In der österreichischen Wissensbilanz-Verordnung heißt es,

die Wissensbilanz soll „der ganzheitlichen Darstellung, Bewertung und Kommunikation von immateriellen Vermögenswerten, Leistungsprozessen und deren Wirkungen“ dienen (§ 2 WBV). Dies korrespondiert mit generellen Zielen von Wissensbilanzen, wobei der Schwerpunkt an Universitäten stärker auf der strategischen Steuerung oder der Rechenschaftslegung liegen kann (Ziegele 2005, S. 10; Eckardstein/Güttel 2006, S. 387-391). Im ersten Fall wird betont, dass die Universität im Sinne eines Organisationsentwicklungsprozesses spezifische (Wissens-)Ziele und Strategien entwickelt und diese z.B. in einem eigenen Universitätsleitbild festsetzt. Diese Wissensbilanz dient dann in der Folgezeit der Überprüfung und kontinuierlichen Weiterentwicklung der Organisationsziele.

Soll die universitäre Wissensbilanz vorrangig der Rechenschaftslegung gegenüber dem Staat dienen, wird im Sinne einer stärkeren Bilanzierungslogik die Aufstellung des immateriellen Vermögens betont. Dies ermöglicht dem Staat Leistungsvergleiche – im Sinne eines Benchmarking – zwischen vergleichbaren Institutionen anzustellen. Hier besteht die Gefahr, dass für alle Universitäten gleich ein „Indikatoren- und Kennzahlenhaufen“ aufwändig erhoben werden muss, der möglicherweise kaum Bezug zu eigenen Universitätsstrategien aufweist (Eckardstein/Güttel 2006, S. 392). In welche Richtung die Wissensbilanzen in Österreich stärker tendieren werden, ist derzeit noch nicht eindeutig absehbar. Klar ist jedoch, dass eine Wissensbilanz, die der internen strategischen Steuerung dienen soll, andere Schwerpunkte setzen wird, als wenn das Ziel der standardisierten externen Bilanzierung verfolgt wird (Ziegele 2005, S. 10). Das Kennzahlengerüst, das die Wissensbilanz-Verordnung den österreichischen Universitäten vorschreibt, lässt jedoch eine Orientierung an der Bilanzierungslogik erkennen. Die Wissensbilanzen müssen folgende Abschnitte umfassen:

1. Wirkungsbereich, gesellschaftliche und selbst definierte Ziele, Strategien,
2. Intellektuelles Vermögen, bestehend aus
 - a) Humankapital
 - b) Strukturkapital
 - c) Beziehungskapital,
3. Kernprozesse der Leistungserstellung, unterteilt in
 - a) Lehre und Weiterbildung
 - b) Forschung und Entwicklung,
4. Output und Wirkungen der Kernprozesse,
5. Resümee und Ausblick.

Die Abschnitte 1 und 5 erfolgen in narrativer Form, wobei Umfang und Ausgestaltung jeder Universität selbst überlassen bleiben. Für die Abschnitte 3-5 werden Kennzahlen im Detail definiert sowie Angaben zur Erhebungszeit festgesetzt; exemplarisch werden in Tabelle 1 einige der zu erhebenden Kennzahlen dargestellt.

Damit legt der österreichische Staat den Fokus auf ein Kennzahlensystem, mit dem die Universitäten und Institute

Tabelle 1: Wissensbilanzen und ihre Kennzahlen

Intellektuelles Vermögen	Humankapital	Personalstruktur; Anzahl der Berufungen an die Universität; Anzahl Personen, die an Weiterbildungs- und Personalentwicklungsprogrammen teilgenommen haben;
	Strukturkapital	Aufwendungen für Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung; Kosten für angebotene wissenschaftliche/künstlerische Zeitschriften; Nutzfläche in m ² ;
	Beziehungskapital	Anzahl der als Vorsitzende/Mitglieder/Gutachter in externen Berufungs- und Habilitationskommissionen tätigen Personen; Anzahl der in Kooperationsverträge eingebundenen Partnerinstitutionen/Unternehmen;
Kernprozesse in	Lehre und Weiterbildung	Zeitvolumen des wissenschaftlichen/künstlerischen Personals im Bereich Lehre in Vollzeitäquivalenten; Durchschnittliche Studiendauer; Anzahl der Studierenden;
	Forschung und Entwicklung	Anzahl der laufenden drittfinanzierten F&E-Projekte sowie Projekte im Bereich der Entwicklung und Erschließung der Künste; Anzahl der Forschungsstipendiatinnen und Forschungsstipendiaten; Anzahl der Doktoratsstudien;
Output und Wirkungen in	Lehre und Weiterbildung	Anzahl der Studienabschlüsse; Anzahl der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, die an Weiterbildungsangeboten der Universität teilnehmen;
	Forschung und Entwicklung	Anzahl der Abschlüsse von Doktoratsstudien; Anzahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen des Personals; Anzahl der auf den Namen der Universität erteilten Patente;

untereinander verglichen werden können. Inwiefern die einzelnen Universitäten dennoch die Wissensbilanzen auch im Sinne eines weiteren Wissensmanagementkonzeptes und eines Instrumentes zur internen strategischen Steuerung nutzen, bleibt weitestgehend ihnen selbst überlassen. Jedoch sind die österreichischen Universitäten zusätzlich verpflichtet, alle drei Jahre einen Entwicklungsplan vorzulegen, der sich mit kurz-, mittel- und langfristigen Zielen und Strategien auseinandersetzt. Insofern darf die Beurteilung des Instrumentes Wissensbilanz nicht isoliert erfolgen.

Die berechnete Frage lautet aber natürlich: Bedeutet die Erfassung der Kennzahlen nur einen Mehraufwand oder werden auch Erkenntnisse gewonnen, die die Organisation vorwärts bringen?

Viele der Kennzahlen der Wissensbilanz werden bereits seit langem im Rahmen der allgemeinen Universitätsstatistiken auch in Deutschland erhoben und stellen somit auch kein neues Wundermittel zur besseren Steuerung von Universitäten dar.

Liest man die Wissensbilanzen österreichischer Universitäten, haben diese scheinbar durchaus einen Prozess der Profilbildung und Organisationsentwicklung angestoßen und bringen den Universitäten somit über die Darstellung des reinen Zahlenwerkes hinaus auch einen Mehrwert. Für Universitäten und Forschungseinrichtungen kann die Formulierung von Wissenszielen, ebenso wie der Überblick über die eigenen Stärken und Schwächen hilfreich sein und konstruktiv zu strategischen Diskussionen anregen (Leitner 2006, S. 269; Mosch 2005, S. 3). Hinsichtlich des Aufwands für die Erstellung und des Nutzens von Wissensbilanzen kommt Leitner für die Austrian Research Centers insgesamt zu einer positiven Bewertung. Der Erhebungsaufwand hält sich in Grenzen, da nur ein kleiner Teil der Kennzahlen ausschließlich für die Wissensbilanz erhoben werden muss und zudem die Erstellung mittlerweile standardisiert ist. Ein Kernteam von vier Mitgliedern arbeitet für die jährliche Erstellung in Summe rund drei Personenmonate. „Der Aufwand scheint für ein Unternehmen mit rund 800 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen angesichts der gewonnenen wichtigen Informationen für interne strategische Entschei-

dungen sowie der damit ermöglichten externen Beziehungen angemessen" (Leitner 2006, S. 14).

Ein nicht zu vernachlässigendes Problem innerhalb der Wissensbilanzen besteht allerdings darin, dass kausale Aussagen über den Zusammenhang zwischen dem Input – dem intellektuellem Vermögen – und dem Erfolg einer Universität getroffen werden. Inwiefern allerdings die Inputfaktoren tatsächlich auf die Outputfaktoren wirken, ist alles andere als gesichert (vgl. Eckardstein/Güttel 2006, S. 381, 388). Dies lässt sich beispielsweise auch an der unterschiedlichen Verwendung von Indikatoren erkennen: das Institut für Unternehmensführung, Tourismus & Dienstleistungswirtschaft der Universität Innsbruck hat in seiner Wissensbilanz 2004, welche noch nicht gesetzlich vorgeschrieben war, als Indikator für den Leistungsprozess Forschung u.a. die Anzahl und Art der Publikationen der Mitarbeiter berechnet. Die Wirkung dieser Forschungsleistungen wurde dann mittels der Anzahl der Zitationen im SSCI beziffert. Die Wissensbilanz-Verordnung setzt hingegen lediglich die Anzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen als Indikator für die Wirkungen der Forschung und Entwicklung. Grundsätzlich können Wissensbilanzen gerade für Universitäten als wissensintensive Organisationen im Rahmen von Wissensmanagement sinnvoll eingesetzt werden. Hauptaufgaben von Wissensbilanzen nach der Kategorisierung von Probst (1998) sind dann insbesondere die Festlegung von Wissenszielen, damit verbunden die Identifikation und Speicherung vorhandenen Wissens und die Wissensbewertung. Kennzahlen, die den Input sowie den Output einer Universität bestimmen, unterliegen immer zwei Restriktionen: Zum einen können sie nicht-intendierte Handlungseffekte erzeugen, weil rationale Akteure sich nur noch an solchen Handlungen ausrichten, die per Kennzahlen erfasst werden und alle anderen Handlungsoptionen vernachlässigen (vgl. Frey/Osterloh 2000). Zum anderen ist die Ressource „Wissen“ nicht kontextfrei, ihre Wirkung ergibt sich erst im Gebrauch und der Gebrauch ist von anderen Akteuren sowie anderen Ressourcen abhängig (vgl. Moldaschl 2005).

4. Resümee

Bei der Übertragung des Konzeptes Wissensmanagement auf die Organisationsform Universität sind zum einen die Unterschiede zu der Organisationsform Unternehmen und zum anderen die interne funktionale Differenzierung zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung zu beachten. Wissensmanagementsysteme können besonders in der akademischen Selbstverwaltung, in der Verwaltung (gerade auch über Organisationsgrenzen hinweg) sowie in der organisationsinternen Bewertung von Einflussfaktoren auf den Output der Universität eine positive Rolle spielen. Allerdings müssen die diskutierten Begrenzungen und Fallstricke beachtet werden.

Literaturverzeichnis

- Ciesinger, K.G./Howaldt, J./Klatt, R./Kopp, R.: (Hg.) (2005): Modernes Wissensmanagement in Netzwerken: Perspektiven, Trends, Szenarien. Wiesbaden.
- Cress, U. (Hg.) (2006): Effektiver Einsatz von Datenbanken im betrieblichen Wissensmanagement. Bern.
- Eckardstein, D. von/Güttel, W. H. (2002): § 13 Abs. 6 Universitätsgesetz 2002. Wissensbilanzierung und/oder Wissenscontrolling an Universitäten? In: Welte, H./Auer, M./Meister-Scheytt (Hg.): Management von Universitäten. München und Mering, S. 377-398.

- Frey, B.S./Osterloh, M. (Hg.) (2002): Managing Motivation. Wiesbaden.
- Heinemann, K./Horch, H.-D. (1991): Ist der Sportverein etwas Besonderes? Ein empirischer Vergleich von Sportvereinen mit Interessenvereinen, Selbsthilfevereinen und Vereinen für Dritte. In: Sportwissenschaft, 21. Jg./Heft 4, S. 384-398.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München.
- Leitner, K.-H. (2005): Lohnt sich der Aufwand? In: Wissenschaftsmanagement Special, 7. Jg./Heft 3, S. 14.
- Leitner, K.-H. (2006): Wissensbilanz als Instrument für Controlling und Reporting am Beispiel der Austrian Research Centers. In: Matzler, K./Hinterhuber, H./Renzl, B./Tothenberger, S. (Hg.): Immaterielle Vermögenswerte. Berlin, S. 261-275.
- Matzler, K./Hinterhuber, H./Renzl, B./Tothenberger, S. (Hg.) (2005): Immaterielle Vermögenswerte. Berlin.
- Minnsen, H./Wilkesmann, U. (2003): Lassen Hochschulen sich steuern? In: Soziale Welt, 54. Jg./Heft 2, S. 123-144.
- Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten. Landsberg.
- Moldaschl, M. (2006): Sozialkapital als strategische Ressource? In: Matzler, K./Hinterhuber, H./Renzl, B./Tothenberger, S. (Hg.): Immaterielle Vermögenswerte. Berlin, S. 591-615.
- Mosch, K. (2005): Wissensbilanzen. In: Wissenschaftsmanagement Special 7. Jg./Heft 3, S. 2-3.
- Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (1998): Wissen managen. Wiesbaden.
- Schimank, U. (2002): Der Vereinssport in der Organisationsgesellschaft. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportsoziologie der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften zum Thema „Organisationsentwicklungen und De-Institutionalisierungsprozesse im Sport“. 27.-29.06.2002 in Oldenburg. <http://www.fernuni-hagen.de/SOZ/weiteres/preprints/OLDENBURG.pdf>
- Schulmeister, R. (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. München.
- Wiesenthal, H. (1993): Akteurkompetenz im Organisationsdilemma. Grundprobleme strategisch ambitionierter Mitgliederverbände und zwei Techniken ihrer Überwindung. In: Berliner Journal für Soziologie, 3. Jg./Heft 1, S.3-18.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Wilkesmann, U. (2001): Organisationales Lernen. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 331-336.
- Wilkesmann, U./Blutner, D./Meister, C. (2002): Der Fußballverein zwischen e.V. und Kapitalgesellschaft. Wie Profifußballvereine das Dilemma zwischen Mitgliederrepräsentation und effizienter Zielverfolgung institutionell lösen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. Jg./Heft 4, S.753-774.
- Wilkesmann, U. (2003): Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens. In: Brentel, H./Klemisch, H./Rohn, H. (Hg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden, S. 133-148.
- Wilkesmann, U./Rascher, I. (2005): Wissensmanagement: Theorie und Praxis der motivationalen und strukturellen Voraussetzungen. 2., erw. Auflage. München und Mering.
- Wilkesmann, U. (2007): Einzelinteressen und kollektives Handeln in Organisationen. Das Dilemma der Steuerung wissensintensiver Arbeit. In: Bandelow, N. C./Bleek, W.: Einzelinteressen und kollektives Handeln in modernen Demokratien. Festschrift für Ulrich Widmaier. München, S. 163-185.
- Wilkesmann, U./Blutner, D. (2007): Brot und Spiele. Kollektives Handeln zur Produktion und Allokation von Clubgütern im deutschen Profifußball. In: Soziale Welt, 58 Jg./Heft 1, im Druck.
- Ziegele, F. (2005): Wissensbilanzen in der Forschung. In: Wissenschaftsmanagement Special, 7. Jg./Heft 3, S. 9-10.
- www.akwissensbilanz.org
- www.wikor.com

- Dr. Uwe Wilkesmann, Professor für Organisationsforschung, Weiterbildungs- und Sozialmanagement, wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Weiterbildung, Universität Dortmund, E-Mail: uwe.wilkesmann@uni-dortmund.de
- Grit Würmseer, Diplom-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Organisationsforschung, Weiterbildungs- und Sozialmanagement, Zentrum für Weiterbildung, Universität Dortmund, E-Mail: grit.wuermseer@uni-dortmund.de

Uwe Schimank

Leistungsorientierte Steuerung und professionelle Kollegialität

Zwischen New Public Management und Status quo

Ein Essay.



Uwe Schimank

Ein wichtiges Element der derzeitigen Hochschulreformen in Deutschland besteht darin, die hochschulinterne Mittelzuweisung an Fachbereiche, Institute und letztlich einzelne Professuren stärker leistungsbezogen durchzuführen. Dies steht im Kontext einer grundlegenden Veränderung des Governance-Regimes der deutschen Hochschulen vom traditionellen Modell hochgradiger staatlicher Regulierung und hochschulinterner akademischer Selbstverwaltung hin zu einem an Vorstellungen des „new public management“ angelehnten Modell. Über das Für und Wider all dessen lässt sich endlos streiten – dieser Streit ist freilich nur dann überhaupt von Belang, wenn geklärt ist, dass die Voraussetzungen für die Einführung von „new public management“ im Allgemeinen und leistungsbezogener hochschulinterner Mittelzuweisung im Besonderen überhaupt gegeben sind. Immer wieder wird demgegenüber in Erfahrungsberichten darauf hingewiesen, dass man zwar die formellen Spielregeln, nach denen hochschulintern Entscheidungen u.a. über Mittelzuweisungen getroffen werden, im Sinne einer Leistungsorientierung verändert habe – doch die Beteiligten spielten weiterhin, als wäre nichts gewesen, das alte Spiel. Die Leistungsorientierung werde nicht „gelebt“, weil ihre „kulturellen Voraussetzungen“ – so eine treffende Formulierung von Michael Breitbach – nicht etabliert seien. Anders formuliert leiden die Hochschulreformen also mindestens derzeit noch unter einem „cultural lag“. Die traditionelle Organisationskultur prägt trotz neuer institutioneller Regelungen weiterhin das Handeln der Organisationsmitglieder bis hin zu den Dekanen und Rektoren als wichtigsten Entscheidungsträgern in Sachen Mittelzuweisung. Auf ein zentrales Element dieser Kultur gehen die folgenden Überlegungen etwas näher ein: auf die *Gleichheitsfiktion* unter den Professoren. Sie steht den Bemühungen um eine stärker leistungsbezogene Mittelzuweisung, in welcher Form auch immer sie praktiziert werden soll, entgegen.

In allen Professionen existiert eine Gleichheitsfiktion als Komponente dessen, was die Kollegialität der Professionsangehörigen untereinander ausmacht. Auch wenn z.B. Ärzte oder Rechtsanwälte in ihren lokalen Kontaktkreisen untereinander natürlich sehr wohl wissen, wer wie gut ist und wieviel leistet, wird dies in offiziellen Kommunikationen zum einen nach außen, also gegenüber nicht der Profession angehörenden Akteuren und Instanzen, zum anderen aber auch intern nach Möglichkeit nicht thematisiert; vielmehr spricht man dann über und mit Kollegen so, als ob sie alle gleich fähig und leistungsstark sind. Die seltenen Ausnahmen – etwa bei Gutachten in Gerichtsprozessen über ärztli-

che Kunstfehler – bestätigen diese Regel des taktvollen Umgangs unter Kollegen. In der Professorenschaft wird diese Gleichheitsfiktion in offiziellen Kommunikationen noch rigorosier aufrechterhalten als in anderen Professionen. Der wechselseitige Takt baut hier einen mindestens fünfstufigen Schutzwall vor der Gleichheitsfiktion auf.

Die erste Stufe besteht in der informellen Norm, *nicht so genau hinzuschauen*, was Fachkollegen leisten oder eben nicht leisten. In der Lehre ist das sehr einfach, weil ja ähnlich wie für Lehrer an Schulen auch gilt, dass im Hörsaal oder Seminarraum jeder jeweils allein mit den Studierenden ist. Gemeinsame Lehrveranstaltungen von zwei oder mehr Kollegen finden in der Regel nur auf freiwilliger Basis und insgesamt auch recht selten statt, und eine Visitation bei Kollegen gehört sich nicht. In der Forschung nimmt man zwar diejenigen Publikationen der Kollegen genau zur Kenntnis, die man für die eigene Forschungsarbeit benötigt, belässt es aber ansonsten bei diesem punktuellen Eindruck. Gerade wenn man von einem Kollegen zwei- oder dreimal Schlechtes gelesen hat, wird man zwar einerseits für sich aus diesen Stichproben auf die Gesamtheit von dessen Forschungstätigkeit schließen und fortan seine Publikationen ignorieren; andererseits behält man dies fachöffentlich für sich.

Wenn man es aus dem einen oder anderen Grunde nicht vermeiden kann, doch eine größere, sozusagen repräsentative Anzahl von Arbeitsproben eines Kollegen zur Kenntnis genommen zu haben, besteht der zweite Schutzwall der Gleichheitsfiktion in der informellen Norm, *explizite Vergleiche zu unterlassen*. Das gilt sowohl für Vergleiche verschiedener Kollegen untereinander als auch für Vergleiche, in denen man die Leistungsstärke eines Kollegen zu der je eigenen ins Verhältnis setzt. Wiederum geht es insbesondere darum, keine Gesamteinschätzungen vorzunehmen, also von einzelnen Arbeitsproben – etwa einer Publikation oder einem Vortrag – nicht zu verallgemeinern.

Hinschauen und Vergleichen sind Aktivitäten, die jeder je für sich betreibt. Die ersten beiden informellen Normen stellen damit gewissermaßen die „Schere im Kopf“ in Bezug auf Leistungsbeurteilungen von Kollegen dar. Werden beide Normen überschritten, bildet sich jemand also ein dezidiertes Gesamturteil über die Leistungsfähigkeit eines Kollegen, tritt eine dritte informelle Norm als weiterer Schutzwall der Gleichheitsfiktion in Kraft. Diese Norm besagt, dass solche individuell getroffenen *Leistungsurteile*

unausgesprochen bleiben. Man redet möglichst nicht darüber; man tut es vor allem nicht in formellen Foren der Fachöffentlichkeit, etwa im Fachbereichsrat oder auf Tagungen; und erst Recht tut man es nicht so, dass der Betreffende es erfahren könnte. Natürlich gibt es im Kollegenkreis viel Tratsch, der wie sonst auch vorzugsweise Abwesende und Negatives thematisiert. Doch das unter vier Augen durchaus nicht selten drastisch Geäußerte bleibt in der Regel überall dort unausgesprochen, wo es öffentliche negative Folgen für den Betreffenden haben könnte.

Wenn es allerdings dazu kommt, dass jemand in einem formellen fachöffentlichen Rahmen Leistungsschwächen attestiert bekommt, weil sich etwa ein Kollege im heftigen Streitgespräch nicht an die Normen hält oder weil Studierende, die nicht an die kollegiale Solidarität gebunden sind, schlechte Lehre an den Pranger stellen, tritt eine vierte informelle Norm als letzter Schutzwall der Gleichheitsfiktion in Kraft. Ihr zu Folge hat der in seiner Leistungsfähigkeit Kritisierte das Recht, diese Kritik als unzutreffend zurückzuweisen oder für eine als zutreffend akzeptierte Kritik Entschuldigungen zu finden; und die jeweils adressierten Kollegen sind gehalten, diese *Erklärungen großzügig hinzunehmen* und nicht etwa kritisch zu hinterfragen. Der Betreffende kann beispielsweise die Datenbasis, die einer Leistungsbeurteilung zu Grunde liegt, für inadäquat erklären; er kann denjenigen, die das Urteil abgegeben haben, niedere Motive verschiedenster Art attestieren; er kann darauf verweisen, dass die Beurteilungskriterien seinem fachlichen Profil nicht gerecht werden; er kann aber auch Leistungsschwächen zugestehen und dafür mehr oder weniger temporäre mildernde Umstände anführen – von besonderen beruflichen Belastungen der einen oder anderen Art bis zu familiären Problemen.

Diese vier informellen Normen konstituieren den Takt unter Kollegen mit Bezug auf Leistungsbeurteilungen. Insbesondere die Aufrechterhaltung der dritten und der vierten Norm stellt eine manchmal höchst kunstvolle Gemeinschaftsproduktion aller Beteiligten dar. Diese Normen werden nur bei ganz wenigen Entscheidungsanlässen – Begutachtung von Berufungslisten, Projektanträgen und bei Zeitschriften eingereichten Manuskripten – partiell außer Kraft gesetzt. Dann werden Leistungsbeurteilungen abgegeben – dies aber bezeichnenderweise in einer möglichst anonymi-

sierten Form. Nicht nur, dass geheim zu halten versucht wird, wer welches Urteil abgegeben hat – auch schon der Tatbestand, dass jemand einer Leistungsbeurteilung unterworfen worden ist, wird möglichst verdeckt gehalten. So veröffentlichen beispielsweise weder die Fachzeitschriften noch die Förderorganisationen Listen derjenigen, die erfolglos Manuskripte oder Drittmittelanträge eingereicht haben; und auch die Namen derjenigen, die sich erfolglos auf eine Professur beworben haben, werden formell nirgends öffentlich gehandelt.

All die geschilderten Vorkehrungen erstrecken sich auf die Binnenöffentlichkeit des betreffenden Faches. Darüber hinaus existiert allerdings eine noch viel fester gefügte fünfte informelle Norm, der gemäß Leistungsbeurteilungen von Kollegen, ob sie nun fachintern öffentlich sind oder nur als Tratsch kursieren, *auf keinen Fall nach außen* gegeben werden dürfen. Damit ist zum einen die Beziehung zu den jeweiligen Klienten angesprochen – im Hochschulbereich also zu den Studierenden. Ihnen gegenüber darf man sich nicht negativ wertend über Kollegen äußern. Zum anderen gilt dies für die Beziehung der Fachkollegen an einer Hochschule zu übergeordneten Entscheidungsinstanzen – vom Dekan über das Rektorat bis hin zum zuständigen Ministerium. Auch hier gilt die Schweigenorm. Auf diese Weise wird die Gleichheitsfiktion nicht nur intern, sondern auch extern als öffentliche und formelle Sicht der Dinge zu Grunde gelegt.

Mit der Explikation der so institutionalisierten Gleichheitsfiktion unter Fachkollegen soll nicht behauptet werden, dass sie einer stärker leistungsbezogenen Mittelzuweisung an deutschen Hochschulen für alle Zeiten entgegenstehen wird. Doch es sollte zu bedenken gegeben werden, dass man bei allen Maßnahmen, die man diesbezüglich plant und installiert, diesen widerständigen Faktor in seinem komplexen, hier nur sehr grob skizzierbaren Wirken hinterher wundert muss, wenn trotz neuer Regeln das alte Spiel fortgesetzt wird.

■ **Dr. Uwe Schimank**, Professor für Soziologie an der FernUniversität GHS Hagen,
E-Mail: uwe.schimank@fernuni-hagen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt (Hg.): Verborgene Bilder - große Wirkung

Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 103 Seiten, 15.00 Euro

Bestellung

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

Michael Jaeger, Matthias Dannenberg & Kai Wülbern

Formelgebundene Mittelvergabe innerhalb von Fakultäten: Ausgestaltungstrends und Umsetzungsbeispiele*



Michael Jaeger



Matthias Dannenberg



Kai Wülbern

Die leistungsorientierte Zuweisung von Ressourcen anhand von Finanzierungsformeln stellt ein zentrales Element neuer Steuerungsansätze im Hochschulbereich dar. Während der Einsatz solcher Formeln auf Ebene der staatlichen Hochschulsteuerung sowie auf der Ebene der hochschulinternen Mittelverteilung an die Fakultäten bereits vielfach untersucht und dokumentiert ist (vgl. z. B. Jaeger 2006a), gibt es zu Ansätzen der Mittelverteilung innerhalb von Fakultäten bisher nur wenige Untersuchungen. Der vorliegende Beitrag stellt auf Grundlage einer von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH durchgeführten Fallstudie Ausgestaltungstrends formelgebundener Zuweisungsverfahren auf der fakultätsinternen Ebene vor und illustriert dies anhand zwei konkreter Umsetzungsbeispiele. Es zeigt sich, dass die fakultätsintern verwendeten Finanzierungsformeln mit Blick auf die verwendeten Leistungsindikatoren sowie deren konkrete Abgrenzung und Definition vielfach durch einen hohen Differenzierungsgrad gekennzeichnet sind. Aus Sicht der Fakultäten liegt der Vorteil von Finanzierungsformeln weniger in der Ermöglichung einer aktiven Steuerung, sondern in der Herstellung von Transparenz und Rationalität bei der Mittelverteilung.

1. Einleitung

Der Einsatz von Finanzierungsformeln hat im deutschen Hochschulwesen in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zentrales Charakteristikum von Finanzierungsformeln (auch: indikatorgestützten Verteilungsverfahren) ist es, dass die Verteilung von Geldern automatisiert auf Basis quantitativer Leistungsdaten wie z. B. Absolventenzahlen und Drittmiteleinahmen ohne diskretionären Eingriff des Zuweisungsgebers erfolgt (vgl. Ziegele 2000). Auf diese Weise sollen für die Adressaten der Mittelzuweisung (Hochschulen bzw. Fakultäten) Leistungsanreize gesetzt sowie die Transparenz und Prognostizierbarkeit der Mittelverteilung verbessert werden. Sowohl auf Ebene der staatlichen Hochschulsteuerung wie auch innerhalb der Hochschulen ist der Einsatz von Finanzierungsformeln inzwischen weit verbreitet:

- Mit Ausnahme des Saarlandes und von Sachsen-Anhalt verwenden alle deutschen Bundesländer Finanzierungsformeln für die Verteilung von Teilen der Haushaltsmittel an die Hochschulen. Dabei gibt es unterschiedliche Ansätze der Einbindung von formelgebundenen Zuweisungsverfahren in die staatliche Hochschulfinanzierung (vgl. Jaeger/Leszczensky/Handel 2006, Leszczensky/Orr

2004): In einigen Bundesländern wie z. B. Berlin und Bremen bilden Formeln eine ergänzende Komponente zu vertraglichen Formen der Hochschulsteuerung. Durch sie sollen die vertraglich vereinbarten Ziele mit einer finanziellen Relevanz unterlegt und damit Leistungsanreize gesetzt werden. In anderen Ländern wiederum wird mit der Formel die Strategie verfolgt, möglichst hohe Anteile der staatlichen Haushaltsmittel auf Formelbasis zu bemessen, so z.B. in Hessen und Rheinland-Pfalz. In den meisten Ländern allerdings wird der größte Teil der staatlichen Haushaltsmittel nach wie vor auf traditionellem Wege – d.h. durch Fortschreibung bzw. im Zuge der kameralistischen Haushaltsaufstellung – bestimmt und ein begrenzter Budgetanteil über eine Formel gesteuert (z.B. in Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen).

- Auch innerhalb der Hochschulen ist die Verwendung von formelgebundenen Zuweisungsverfahren bereits weit verbreitet. Wie eine HIS-Umfrage aus dem Jahr 2004 zeigt, setzten bereits im Jahr 2003 nahezu alle deutschen Universitäten formelgebundene Zuweisungsverfahren zur Mittelverteilung an die Fakultäten ein oder planten konkret die Einführung eines solchen Verfahrens (vgl. Jaeger 2006a). Allerdings bezieht sich die formelgebundene Mittelverteilung an den meisten Universitäten lediglich auf die laufenden Sachmittel, d.h. auf eine Größenordnung von drei bis vier Prozent der staatlichen Haushaltsmittel. Anreizeffekte sind damit nur sehr begrenzt zu erwarten. Einige Hochschulen (z.B. die Freie Universität Berlin) sind jedoch bereits damit befasst, auch Teile der Personalmittel in formelgestützte Zuweisungsverfahren einzubeziehen.

* Der Beitrag erscheint gleichzeitig in dem Tagungsband: Jaeger, M./Leszczensky, M. (2007): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. HIS: Forum Hochschule 4/2007, Hannover (Dokumentation der gleichnamigen Tagung 22./23. November 2006).

In welchem Maße die mit der formelgebundenen Mittelverteilung verfolgten Ziele – insbesondere die Implementierung wettbewerblicher Anreizstrukturen – tatsächlich erreicht werden, hängt auch davon ab, inwieweit letztlich die individuelle Ebene der Leistungserbringung und damit die in Lehre und Forschung tätigen Personen von den eingesetzten Verfahren erreicht werden. Damit rückt die Praxis der fakultätsinternen Mittelbewirtschaftung ins Blickfeld: Erfolgt die interne Weiterverteilung der Mittel an die einzelnen Institute bzw. Lehrstühle ebenfalls anhand von Leistungskriterien oder wird sie eher leistungsunabhängig vorgenommen, z. B. anhand von Personalzahlen oder durch Fortschreibung des Vorjahresbudgets? Im Gegensatz zu den beiden bereits gut dokumentierten Verteilungsebenen Staat - Hochschulen und Hochschulleitung - Fakultäten gibt es bisher kaum Untersuchungen und Dokumentationen zur Implementierung formelgebundener Verteilungsverfahren innerhalb von Fakultäten. Ausgehend von einer HIS-Studie aus dem Jahr 2005 werden im vorliegenden Beitrag daher Ausgestaltungstrends von Finanzierungsverfahren auf Fakultäts Ebene referiert und zwei Umsetzungsbeispiele – eines aus einer geisteswissenschaftlichen und ein weiteres aus einer technischen Fakultät – dargestellt.

2. Fakultätsinterne Finanzierungsformeln: Ausgestaltungstrends

Im Rahmen einer Fallstudie mit sechs Universitäten (Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, TU Berlin, Universität Bremen, Universität Gießen, TU München) hat HIS im Jahr 2005 die hochschulinterne Steuerung über Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen untersucht (vgl. Jaeger 2006b). Dabei wurde primär die Steuerungsebene Hochschulleitung - Fakultäten ins Auge gefasst. Darüber hinaus wurden auch die internen Allokationsverfahren von insgesamt elf ausgewählten Fakultäten bzw. Fachbereichen¹ der o.g. Universitäten in die Untersuchung einbezogen, darunter sowohl geistes- und sozialwissenschaftliche als auch natur- und ingenieurwissenschaftliche Einheiten. Im Mittelpunkt der Analyse stand dabei die Frage, wie die fakultätsintern eingesetzten Finanzierungsformeln konkret ausgestaltet werden und inwieweit sich die Fakultäten bei der Formelentwicklung jeweils an dem Verfahren orientiert haben, durch das sie selber ihre Gelder seitens der Hochschulleitung erhalten. Ebenso wurde untersucht, welche Steuerungswirkungen aus Sicht der Fakultäten zu beobachten sind.

Mit Blick auf die allgemeinen Modellmerkmale (z.B. Einbindung in den Steuerungskontext, Modellkonstruktion) zeigen sich zunächst keine prinzipiellen Unterschiede zwischen fakultätsintern verwendeten Verfahren und Finanzierungsformeln, wie sie auf der Ebene der staatlichen Hochschulsteuerung und hochschulintern zur Budgetierung der Fakultäten verwendet werden:

- Auch auf der fakultätsinternen Ebene beschränkt sich die Verwendung von Finanzierungsformeln i.d.R. auf die Verteilung von Sachmitteln und damit auf eher geringe Budgetanteile. Die Verteilung von Personalressourcen erfolgt nur in Ausnahmefällen anhand einer Finanzierungsformel (so z.B. an der Fakultät für Elektrotechnik und Informatik der TU München, vgl. unten).

- Von der Grundkonstruktion her setzen die Fakultäten zu meist Verteilmodelle ein, bei denen ein bestimmter Ausgangsbetrag anhand von Leistungsindikatoren prozentual auf die Empfänger aufgeteilt wird. Verfahren, die mit festen „Preisen“ je Leistungseinheit arbeiten (wie etwa das in Hessen auf staatlicher Ebene verwendete Finanzierungsverfahren, vgl. Jaeger et. al 2006), dürften auch fakultätsintern die deutliche Ausnahme darstellen.

Besonderheiten zeigen sich bei den fakultätsinternen Formeln hingegen mit Bezug auf die verwendeten Indikatoren. Zwar finden sich hier teilweise die gleichen Kennzahlen wie in den auf staatlicher Ebene und den hochschulintern zur Mittelverteilung an die Fakultäten eingesetzten Finanzierungsformeln. Dies gilt etwa für den Forschungsbereich, wo zumeist Drittmittel, Promotions- und Habilitationszahlen sowie z.T. Publikationszahlen herangezogen werden. Im Bereich Lehre verwenden die Fakultäten hingegen anstelle der sonst üblichen Studierenden- und Absolventenzahlen vielfach spezifische Kennzahlen zur Ermittlung des Lehraufwandes (vgl. auch unten). Weiterhin lassen die fakultätsintern verwendeten Indikatorensets einen Trend zur Ausdifferenzierung erkennen, der sich zum einen auf die Indikatorauswahl und zum anderen auf die konkrete Definition und Abgrenzung der einzelnen Kennzahlen bezieht:

- *Auswahl der Indikatoren.* Die Fakultäten orientieren sich bei der Modellentwicklung i.d.R. an dem jeweils hochschulintern zur Mittelverteilung an die Fakultäten eingesetzten Verfahren, beziehen aber bei der fakultätsinternen Weiterverteilung an die einzelnen Lehr- und Forschungseinheiten oft zusätzliche Leistungskriterien ein. Im Bereich der Forschung sind dies z.B. das Engagement von Wissenschaftlern im Bereich der Wissenschaftsorganisation (z.B. Tätigkeit als Fachgutachter für die DFG oder als Organisator wissenschaftlicher Tagungen), im Bereich der Lehre z.B. die Beteiligung von Drittmittelangestellten in der Lehre oder die Ergebnisse studentischer Veranstaltungsbewertungen. Darüber hinaus wird in fakultätsinternen Formelverfahren vielfach auch das Engagement in der akademischen Selbstverwaltung (z.B. Fachstudienberatung, Vorsitz Prüfungsausschuss) honoriert.
- *Abgrenzung der Indikatoren.* Die konkrete Definition und Abgrenzung von Indikatoren weist bei fakultätsinternen Formelmodellen oft einen hohen Differenzierungsgrad auf. Dies zeigt sich besonders deutlich bei den bereits erwähnten Messgrößen zur Erfassung des Lehraufwandes: Hier setzen die Fakultäten häufig hoch differenzierte, eine Vielzahl von Aspekten berücksichtigende Berechnungsverfahren ein (z.B. Punktmodelle auf Basis einzelner Leistungsaspekte wie z.B. abgenommenen Prüfungen oder Teilnahmezahlen an Lehrveranstaltungen, Ermittlung nach Vorgaben der Kapazitätsverordnung unter Berücksichtigung zusätzlicher Aspekte). Auch bei der Erfassung von Publikationen finden sich z.T. stark ausdifferenzierte Gewichtungsschemata.

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird der Begriff „Fakultät“ im Folgenden sowohl für Fakultäten als auch für Fachbereiche verwendet.

Die Steuerungswirkungen fakultätsintern eingesetzter Finanzierungsformeln lassen sich bisher nur bedingt beurteilen, da verlässliche Einschätzungen nur bei mehrjährigen Laufzeiten möglich sind und sich zudem die möglichen Effekte formelgebundener Verteilungsverfahren generell nur schwer von den Wirkungen anderer Faktoren (z.B. Einführung neuer Studienstrukturen) trennen lassen. Aus Sicht der Fakultäten liegt der Vorteil von Finanzierungsformeln insbesondere bei der Herstellung von Transparenz bezüglich der Mittelverteilung und des Leistungsgeschehens an der Fakultät. Durch die Offenlegung von Leistungsdaten entfalten Finanzierungsformeln auch motivationale Wirkungen. Von einer darüber hinaus gehenden Motivations- und Anreizwirksamkeit als Folge finanzieller Umverteilungswirkungen ist hingegen bisher kaum auszugehen, zumal sich die eingesetzten Formeln zumeist nur auf geringe Budgetanteile beziehen.

Zur Illustration der Mittelverteilungspraxis auf Fakultätsebene werden im Folgenden die formelgebundenen Verteilungsverfahren von zwei der in die HIS-Untersuchung einbezogenen Fakultäten genauer dargestellt, und zwar das Verfahren des FB Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin sowie dasjenige der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik der TU München.

3. Beispiel 1: FB Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin

3.1 Hintergrund und Ausgangslage

Der Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften wurde 1999 im Zuge einer Neustrukturierung der Freien Universität neu konstituiert, d.h. aus acht Instituten, die früher vier verschiedenen Fachbereichen angehörten, neu zusammengesetzt. Hintergrund dieser Strukturreform war zum einen die Notwendigkeit von Einsparungen, zum anderen ging es aber auch um die Steigerung von Leistung und Effizienz des Personals aller Statusgruppen. Deswegen wurden zudem neue Leitungsstrukturen eingezogen, auf Fachbereichsebene beispielsweise durch Bildung eines vierköpfigen Dekanats (Dekan, Studiendekan, Prodekan für Forschung, Verwaltungsleiter als Haushaltsverantwortlicher), um schneller und unbürokratischer Entscheidungen herbeiführen zu können. Möglich wurde dies durch eine vom Berliner Senat den Universitäten der Stadt gewährte „Erprobungsklausel“.

Bald nach der Neukonstitution des Fachbereichs eröffnete das Dekanat im Fachbereichsrat die Diskussion über die Einführung eines Modells individueller leistungsbezogener Mittelvergabe an das wissenschaftliche Personal, also an die Hochschullehrer (einschließlich der Privatdozenten) und die Mitglieder des akademischen „Mittelbaus“. Anlass war die Einsicht, dass ein größerer Teil des Fachbereichsetats nicht mehr nach dem „Gießkannenprinzip“, sondern nach Leistungskriterien verteilt werden sollte, um z.B. im Bereich der Drittmittelausgaben, aber auch bei den Prüfungszahlen Steigerungen zu erzielen und stärkere Anreize für die Mitwirkung in der

akademischen Selbstverwaltung zu setzen. Nach zweijähriger Diskussion wurde das im Folgenden beschriebene Verfahren im Jahr 2001 auf Fachbereichsbeschluss eingeführt. Seither wurden nur marginale Änderungen vorgenommen.

3.2 Modellbeschreibung

Die am FB Philosophie und Geisteswissenschaften eingesetzte Finanzierungsformel beruht auf einem Antragsverfahren: Jeweils bis zum 30. April eines jeden Jahres stellen die Mitglieder des wissenschaftlichen Personals auf Basis formalisierter Erhebungsbögen (vgl. weiter unten) Anträge an das Dekanat, das vorher die auszuschüttende Summe für das jeweilige Jahr festgelegt hat (in der Regel ca. 15% des Sachmittelats des Fachbereichs). 85% der Gelder gehen an Hochschullehrer einschließlich der Privatdozenten, 15% an „Mittelbau“-Mitglieder. Eine Übersicht der im Erhebungsbogen berücksichtigten Leistungskriterien für die Mittelverteilung an die Hochschullehrer und Privatdozenten zeigt Tabelle 1. Wie der Übersicht zu entnehmen ist, werden Forschung und Lehre des zurückliegenden Jahres bzw. Studienjahres zu je 45% und die Selbstverwaltung zu 10% gewichtet. In Bezug auf Forschung und Lehre entspricht dies in etwa den übergeordneten Vergabemodellen des Landes Berlin und der FU Berlin, bei denen allerdings Frauenförderkriterien eine größere Rolle spielen. Das lässt sich auf Fachbereichsebene schwer umsetzen, so dass die Frauenförderung in die Bereiche Forschung und Lehre des Erhebungsbogens integriert worden ist.

Nach Antragsschluss werden die eingegangenen Erhebungsbögen ausgewertet und die berechneten Einzelsummen dem Dekanat zur Beschlussfassung vorgelegt. In der Regel im Monat September eines jeden Jahres werden die Bescheide an die Antragsteller verschickt. Ausgegeben werden können die Gelder für alles, was mit der Landeshaushaltsordnung vereinbar ist. Um kurzfristige Ausgabenzwänge zu vermeiden, können die erhaltenen Gelder auch ins nächste Haushaltsjahr übertragen werden. Sind sie allerdings nach einem Jahr noch nicht ausgegeben und ist im Dekanat auch keine schriftliche Mitteilung eingegangen, wofür sie ggf. noch verwendet werden sollen, fallen sie an den Fachbereichsetat zurück.

Tabelle 1: Leistungsbereiche und Kriterien bei der formelgebundenen Mittelverteilung im FB Philosophie und Geisteswissenschaften der FU Berlin (Mittelverteilung an Professoren und Privatdozenten)

Leistungsbe- reich	Kriterien
Lehre (45%)	Qualitative Aspekte (10%): Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen
	Quantitative Aspekte (20%): Teilnehmerzahlen an Lehrveranstaltungen, Zahl qualifizierter Scheine
	Schriftliche Gutachten (15%): z. B. bei Staatsexamen und Magister (Erstgutachten), Erst- und Zweitgutachten bei Promotionen und Habilitationen
Forschung (45%)	Publikationen (20%): u. a. Rezensionen, Aufsätze in wissenschaftlichen Zeitschriften und Sammelbüchern, Monographien, Herausgabe von Zeitschriften, Sammelbänden und Buchreihen
	Drittmittelausgaben (20%)
	Wissenschaftsorganisation (5%): z. B. Akademie-Kommissionsvorsitz, leitende Funktion in Berufsverband/Stiftung/Beirat, Gutachtertätigkeit, Organisation von Tagungen, vergleichende Gutachten in Berufungsverfahren
Selbstverwaltung (10%)	z. B. Sitz im Fachbereichsrat, Leitung ständiger Kommissionen des Fachbereichs, Leitung ständiger Kommissionen des Akademischen Senats, Mitgliedschaft Präsidium und Dekan

3.3 Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven

Das Dekanat des FB Philosophie und Geisteswissenschaften ist davon überzeugt, dass das skizzierte Modell leistungsbezogener Mittelvergabe zu dem deutlich erkennbaren Leistungsaufschwung der FU-Geisteswissenschaften (z.B. Platz 1 im DFG-Förder-Ranking 2006 im Bereich Geisteswissenschaften, vgl. DFG 2006) erheblich beigetragen hat. Das Modell ist inzwischen völlig unstrittig. In absehbarer Zukunft muss allerdings über seine Erweiterung nachgedacht werden, da kürzlich die Personalmittel für den akademischen „Mittelbau“ universitätsintern budgetiert worden sind und ihre Zuweisung an den Fachbereich in zunehmendem Maße an ein neues leistungsbezogenes Vergabemodell der FU-Leitung gebunden wird. Stimmen also in Zukunft die Leistungen nicht, so kann der Fachbereich immer weniger „Mittelbau“-Stellen besetzen. Um dies zu verhindern, bedarf es freilich noch anderer Regelungen, z.B. Zielvereinbarungen, die der FB Philosophie und Geisteswissenschaften ebenfalls seit geraumer Zeit mit erkennbarem Erfolg praktiziert.

4. Beispiel 2: Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik der TU München

4.1 Hintergrund und Ausgangslage

Mit der Anstellung eines Geschäftsführers, der Gründung einer Fakultätsverwaltung und der Einführung eines Fakultätsinformationssystems schuf die Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik der TU München 1998 die strukturellen, organisatorischen und technischen Voraussetzungen für eine indikatorengestützte Mittelverteilung. Ab 1999 wurden zunächst die Sachmittel leistungs- und belastungsbezogen zugewiesen. Ab 2001 erfolgte dann auch die Verteilung der Personalstellen im wissenschaftlichen Dienst indikatorengestützt.

Wichtige Motive für die Einführung indikatorengestützter Verfahren waren die stark ungleichmäßige, historisch gewachsene Verteilungsstruktur und die mangelnde Transparenz bei der Mittelverteilung. Ferner fehlten aus Sicht der Fakultätsleitung Modelle für die Bemessung von Mittelzusagen bei Berufungsverhandlungen und Methoden, um Budgetkürzungen intern gerechter verteilen zu können.

Die Offenlegung aller verfügbaren Daten war ein erster wichtiger Schritt, der bei allen Beteiligten das Bewusstsein für die Problematik weckte und für Diskussionsbereitschaft sorgte. Dekan und Geschäftsführer wurden damit beauftragt, ein Konzept auszuarbeiten, Verteilungsmodelle zu entwickeln und Modellrechnungen durchzuführen. Die Ergebnisse wurden schließlich auf einer Klausur diskutiert. Die Entscheidung für das konkrete Verfahren fiel im Fachbereichsrat. Das Verfahren wurde anschließend in einer dreijährigen Übergangsphase schrittweise eingeführt.

4.2 Modellbeschreibung

Die Fakultät verwendet für die Verteilung von Sachmitteln und Personalstellen folgende Indikatoren:

- *Lehrbelastung.* Die Berechnung des Aufwands für Lehre und Betreuung erfolgt analog zur Kapazitätsverordnung (KapVO). Dies ermöglicht eine zusätzliche Nutzung der erhobenen Daten zur Kapazitätsberechnung und erhöht die Akzeptanz seitens der Lehr- und Forschungseinheiten der Fakultät, weil diese mit diesem Schlüssel vertraut sind. Um

auch die Lehrnachfrage und damit den studentenzahlhängigen Lehraufwand zu berücksichtigen (z.B. Prüfungskorrektur), was laut KapVO nicht vorgesehen ist, wurde ein Korrekturterm hinzugefügt. Bemessungszeitraum für ein Haushaltsjahr ist das vorangegangene Studienjahr (für 2006 wird das Studienjahr 2004/2005 gewertet).

- *Drittmittel.* Es werden die Drittmiteleinahmen des vorangegangenen Haushaltsjahres bewertet. Alle Einnahmen werden unabhängig vom Drittmittelgeber gleich gewichtet.
- *Anzahl der Publikationen und Patente.* Bewertet wird die Anzahl der Publikationen und Patentanmeldungen des vergangenen Haushaltsjahres. Dabei wird nicht nach „Qualität“ gewichtet.
- *Anzahl der Promotionen und Habilitationen.* Es wird die Anzahl der Promotionen und Habilitationen des vergangenen Haushaltsjahres bewertet. Promotionen und Habilitationen gehen gleichgewichtig in die Mittelverteilung ein.

Zur Ermittlung der Gesamtleistung der Fakultät werden die Werte aller Lehr- und Forschungseinheiten aufaddiert. Durch Verhältnisbildung werden anschließend die prozentualen Anteile der Lehr- und Forschungseinheiten an der Gesamtleistung der Fakultät bestimmt. Von großer Wichtigkeit ist dabei die Verfügbarkeit einer verlässlichen Datenquelle für die verschiedenen Indikatoren. In der Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik wurde frühzeitig ein IT-System für die Prüfungsverwaltung, die Personal- und Raumverwaltung sowie die Verwaltung von Habilitationen und Promotionen eingeführt. Dieses operative System liefert die Datenbasis für die Ermittlung der Lehrbelastung sowie die Anzahl der Promotionen und Habilitationen sozusagen per Knopfdruck. Die Anzahl der Publikationen wird dem Jahrbuch der TU München entnommen und die Informationen zu den Drittmiteleinahmen stammen aus der Finanzbuchhaltung (SAP R3). Um die Konsistenz der Datenbasis sicherzustellen werden alle Detaildaten zusammengefasst und den Lehr- und Forschungseinheiten vor der Weiterverarbeitung zur Kontrolle und ggf. Ergänzung vorgelegt. Um für eine hohe Transparenz zu sorgen, erhält dabei jede Lehr- und Forschungseinheit die Übersicht über alle vorhandenen Daten.

Die Verteilung der Sachmittel und der Personalstellen erfolgt auf Basis der genannten Indikatoren jeweils nach unterschiedlichen Verfahrensweisen:

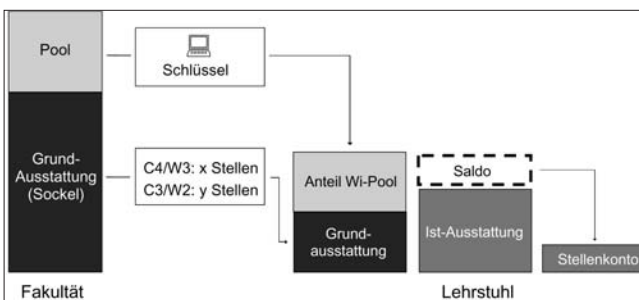
- *Verteilung der Sachmittel.* Bei der Verteilung der Sachmittel werden die einzelnen Indikatoren in Anlehnung an den interfakultären Verteilungsschlüssel der TU München wie folgt gewichtet: Lehrbelastung 50%, Drittmittel 20%, Publikationen/Patente 10% und Promotionen/Habilitationen 10%. Die verbleibenden 10% der Mittel werden sozusagen als Grundausrüstung nach vorhandener Stellenausstattung der Lehr- und Forschungseinheiten im Wissenschaftlerbereich vergeben. Von den der Fakultät zur Verfügung stehenden Sachmitteln werden vorab 5% für Dekan und Fakultätsverwaltung abgezogen. Die verbleibenden Mittel werden dann entsprechend den errechneten Anteilen an die Lehr- und Forschungseinheiten verteilt.
- *Verteilung von Personalstellen (Sockelmodell).* Die Verteilung der Personalstellen im wissenschaftlichen Mittelbau erfolgt nach dem so genannten Sockelmodell. Nach

diesem Modell setzt sich die Ausstattung einer Lehr- und Forschungseinheit aus einem leistungsunabhängigen Anteil – der Grundausrüstung bzw. dem Sockel – und einem leistungsabhängigen Anteil zusammen. Abbildung 1 zeigt schematisch, wie die Sollausstattung einer Lehr- und Forschungseinheit ermittelt wird: Jede Professur erhält nach dem Sockelmodell eine festgelegte Grundausrüstung, wobei sich die Ausstattung von C3/W2- und C4/W3-Professuren unterscheidet. Die Stellen, die nach Verteilung der Grundausrüstung übrig bleiben (der so genannte Fakultätspool), werden leistungsbezogen vergeben. Die Grundausrüstung der Professuren ist so dimensioniert, dass hiervon etwa die Hälfte aller verfügbaren Stellen betroffen ist.

Die Verteilung des Fakultätspools erfolgt ebenfalls auf Basis der o.g. Indikatoren, jedoch in anderer Gewichtung: Lehrbelastung 70%, Drittmittel 10%, Publikationen/Patente 10% und Promotionen/Habilitationen 10%.

Über das Sockelmodell wird die Sollausstattung einer Lehr- und Forschungseinheit berechnet. Einmal pro Haushaltsjahr wird eine Stellenbilanz aufgestellt, die die Soll-Ausstattungen den Ist-Ausstattungen gegenüber stellt. Da Stellen nicht in beliebigen Bruchteilen zugewiesen werden können, werden Abweichungen zwischen Soll und Ist in Personennominate umgerechnet und auf einem Stellenkonto verbucht, das in der Fakultätsverwaltung geführt wird. Die Lehr- und Forschungseinheiten haben so die Möglichkeit, über die Jahre auf dem Stellenkonto Guthaben bzw. Schulden zu akkumulieren. Wird dabei eine bestimmte Grenzen überschritten (+/- 12 PM), dann findet ein Stellentransfer zwischen den betroffenen Lehr- und Forschungseinheiten statt. Die Fakultätsverwaltung fungiert hierbei als Makler, d.h. sie bringt die Parteien zusammen und hilft bei Verzögerungen aufgrund von Vertragslaufzeiten mit Stellen aus einem eigenen Stellenkontingent aus.

Abbildung 1: Funktionsweise des Sockelmodells an der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik der TU München



4.3 Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven

Die mit der Einführung eines indikatorengestützten Verteilungsverfahrens verfolgten Ziele konnten in vollem Umfang erreicht werden. Durch das Verfahren wurde eine transparente und nachvollziehbare Verteilung von Sachmitteln und Personalstellen erreicht. Dabei wurden historisch gewachsene, sachlich schwer zu begründende Ungleichmäßigkeiten in der Verteilung korrigiert. Das Verfahren besitzt deshalb innerhalb der Fakultät eine hohe Akzeptanz. Für die Fakultätsleitung bietet das Verteilungsmodell gute Mög-

lichkeiten zur Planung und Umsetzung von Strukturmaßnahmen. Insbesondere eignet es sich sehr gut für die Bemessung der Ausstattung bei Neuberufungen. In der Praxis haben sich auch die Stellenkonten außerordentlich gut bewährt. Angesparte Guthaben können auf vielfältige Art und Weise genutzt werden (Überbrückung von Stellensperren, Umwandlung in Sachmittel, befristete Beschäftigung von Mitarbeitern). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, „Schulden“ aufzunehmen, wenn ein Mitarbeiter beschäftigt werden soll, aber momentan keine Stelle frei ist. Dies kann selbstverständlich nur in Abstimmung mit der Fakultätsverwaltung erfolgen und setzt voraus, dass diese über ein gewisses Reservoir freier Stellen verfügt.

Die Steuerungswirkung ist hingegen eher als begrenzt anzusehen, da die Leistung der Lehr- und Forschungseinheiten recht ausgewogen ist und die Empfindlichkeit des Verfahrens gegenüber Änderungen der Indikatoren gering ist. Hinzu kommt, dass die Einführung des Verfahrens von diversen Einsparungsmaßnahmen überlagert wurde, so dass auch in den Lehr- und Forschungseinheiten mit hoher Leistung unter dem Strich eine Mittelkürzung stattfand.

Man muss berücksichtigen, dass die Ermittlung der Indikatoren und deren Verrechnung aufwendig sind und sowohl leistungsfähige Verwaltungsstrukturen sowie eine entsprechende IT-Unterstützung voraussetzen. Es empfiehlt sich, einfach zu ermittelnde Indikatoren zu verwenden und diese möglichst mehrfach zu nutzen.

Das indikatorengestützte Verfahren wird in die folgenden Richtungen weiterentwickelt:

- **Umwandlung der Grundausrüstung in eine Mindestausstattung.** Angestrebt wird eine zu 100% leistungsbezogene Verteilung der Stellen. Lehr- und Forschungseinheiten, die dabei unter die Mindestgrenze fallen, erhalten die Mindestausstattung.
- **Einbeziehung der Flächen.** Weiterhin sollen nach Vorbild des Sockelmodells mittelfristig auch Flächen in die indikatorengestützte Mittelverteilung einbezogen und damit leistungsabhängig vergeben werden.
- **Zusammenführung der Verfahren zur Verteilung von Sachmitteln und Personalstellen.** Schließlich sollen mittelfristig die Sach- und Personalmittel auf Basis eines gemeinsamen Verfahrens (statt bisher zwei separaten) verteilt werden. Dies setzt eine monetäre Bewertung der Stellen voraus.

5. Zusammenfassung und Fazit

Wie die Ergebnisse der HIS-Untersuchung zeigen, verfügen die Fakultäten an den deutschen Universitäten bereits vielfach über fundierte und elaborierte formelgebundene Zuweisungsverfahren zur Mittelverteilung an die Lehr- und Forschungseinheiten. Wie das Umsetzungsbeispiel der Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik der TU München zeigt, werden Finanzierungsformeln nicht nur für Sachmittel, sondern teilweise auch für die Verteilung von Personalressourcen eingesetzt. Weiterhin sind die folgenden Ergebnisse festzuhalten:

- Die Fakultäten passen die verwendeten Indikatoren an die jeweiligen fachkulturellen Erfordernisse an. Dies zeigt sich insbesondere in einer Einbeziehung zusätzlicher Leistungsaspekte (z.B. akademische Selbstverwaltung, wissenschaftsorganisatorische Tätigkeiten) sowie in teilweise sehr differenzierten Vorgehensweisen bei der Erfassung

von Leistungsgrößen (z.B. bei Lehraufwand, Publikationen). Um die Transparenz zu wahren und den administrativen Aufwand gering zu halten, sollte allerdings dafür Sorge getragen werden, dass der Komplexitätsgrad nicht zu hoch wird.

- Für die Anwendung von Finanzierungsformeln müssen – wie auch die beiden Umsetzungsbeispiele gezeigt haben – auf Fakultätsebene bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein. Diese sind insbesondere in der Existenz entsprechender Verwaltungsstrukturen sowie in der Verfügbarkeit einer leistungsfähigen IT-Unterstützung zu sehen.
- Die Fakultäten setzen Finanzierungsformeln primär mit der Intention der Herstellung von Transparenz bei der Mittelverteilung und der Offenlegung von Leistungsdaten ein. Auf diese Weise entfalten formelgebundene Zuweisungsverfahren in Grenzen motivationale Effekte und tragen zur Schaffung der Voraussetzungen für ein strategisches Fakultätsmanagement (vgl. Gausemeier 2004) bei.

Literaturverzeichnis

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006): Förder-Ranking 2006. Institutionen - Regionen - Netzwerke. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft. Internet: <http://www.dfg.de/ranking/ranking2006/index.html> (Abruf: 30.01.2007).

Gausemeier, J. (2004): Statement zum Thema „Steuerung mit Kennzahlen – die Zukunft des Hochschulmanagements“ anlässlich der Fortbildungstagung „Einsatzmöglichkeiten und Grenzen von Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente. Internet: www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/Referate/8.1%20Gausemeier%2028.2.04%209_00%20Text.pdf (Abruf: 26.01.2007).

Jaeger, M. (2006a): Leistungsbezogene Budgetierung an deutschen Universitäten: Umsetzungsstand und Perspektiven. In: Wissenschaftsmanagement, 3/2006, S. 30-36.

Jaeger, M. (2006b): Leistungsbezogene Budgetierung: Analyse der Umsetzung an ausgewählten Universitäten und Fakultäten/Fachbereichen. HIS-Kurzinformation A1/2006. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Jaeger, M./Leszczensky, M. (Hg.) (2007): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 22. und 23. November 2006 in Hannover. HIS: Forum Hochschule 4/2007. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.

Jaeger, M./Leszczensky, M./Handel, K. (2006): Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen. In: Hochschulmanagement, Jg. 1/Heft 1, 13-20.

Leszczensky, M./Orr, D. (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikator-gestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse in 11 Bundesländern. HIS-Kurzinformation A2/2004. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Ziegele, F. (2000): Mittelvergabe und Zielvereinbarungen. Finanzierungsinstrumente eines Neuen Steuerungsmodells im Verhältnis Staat - Hochschule. In: Titscher S./Winckler, G./Biedermann, H./Gatterbauer, H./Laske, S./Moser, R./Strehl, F./Wodja, F./Wutz, H. (Hg.): Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten, München, S. 331-381.

■ **Dr. Michael Jaeger**, stellv. Leiter des Arbeitsbereichs Steuerung, Finanzierung, Evaluation bei der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, E-Mail: m.jaeger@his.de

■ **Dr. Matthias Dannenberg**, Verwaltungsleiter des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften, Freie Universität Berlin, E-Mail: verwaltung@geisteswissenschaften.fu-berlin

■ **Dr.-Ing. Kai Wülbern**, Geschäftsführer der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik, Technische Universität München, E-Mail: wuelbern@tum.de

Otto Wunderlich (Hg.)
Entfesselte Wissenschaft - Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre



Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

- Weihnachten
- Geburtstagen
- Jubiläen,
- Verabschiedung in den Ruhestand und
- als Geschenk für Sie selbst!

Sie können sich köstlich amüsieren! Oder es wird Ihnen etwas schwummerig, weil die sattsam bekannten Alltagserscheinungen satirisch so treffsicher auf den Punkt gebracht werden.

Die Beiträge nehmen alles aufs Korn, was uns an unserer Hochschule, Forschungseinrichtung usw. so lieb und teuer ist, dass wir gelegentlich Mordgelüste entwickeln, mindestens aber die Hochschule wechseln oder vorzeitig verlassen wollen.

Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich!

Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

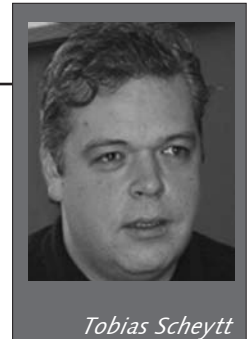
ISBN 3-937026-26-6,
 Bielefeld 2004, 186 Seiten, 19.90 Euro

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

Reihe: Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

Tobias Scheytt

Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard



Tobias Scheytt

Die anhaltenden Reformen des Hochschulsektors und die neuen Herausforderungen, die dadurch für Hochschulen entstehen, machen eines deutlich: eine durchgängige und organisationsweit verankerte Strategie ist ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Hochschulentwicklung. Bewusst gestaltete Prozesse der *Strategieentwicklung* sind daher für Hochschulen im deutschsprachigen Raum inzwischen nichts Ungewöhnliches mehr. Hingegen fanden Methoden und Prozesse einer systematischen, *strategiebezogenen Steuerung und Kontrolle* bisher keine wesentliche Verankerung auf der Agenda des Hochschulmanagements. Mit der Balanced Scorecard (BSC) hat sich im letzten Jahrzehnt im privatwirtschaftlichen Bereich ein strategiebezogenes System der Performance-Steuerung etabliert, das interessante Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Steuerungspraxis in Hochschulen bietet. BSC-Systeme lassen eine integrierte und strategiebezogene Form der Steuerung zu, die zudem den organisationalen Besonderheiten von Hochschulen gerecht werden kann. Sie haben dadurch ein größeres Potenzial zur strategiegerechten Steuerung von Hochschulen als bekannte Methoden, die lediglich auf Einzelaspekte des Universitätsmanagements fokussieren.

1. Die Notwendigkeit strategischer Steuerung von Hochschulen

Im Bereich des Managements von öffentlichen Organisationen zeichnet sich seit Mitte der 1980er Jahre ein grundlegender Paradigmenwechsel ab. Galt bis dahin die strikte Verfolgung vorgegebener Regeln und Normen auf der Grundlage gesetzter Ordnungen als die wesentliche Richtlinie des Verwaltungshandelns, so ist seitdem ein zunehmender Trend der Deregulierung von öffentlichen Organisationen und eine Orientierung an Modellen zielorientierten und selbststeuernden Handelns zu beobachten.

Verschiedene Faktoren können als Gründe für diesen Paradigmenwechsel benannt werden. Zum einen führt das Verlangen der Leistungsabnehmer nach verstärkter Orientierung an ihren Bedürfnissen und höherer Servicequalität zu einem vermehrten *Legitimationsdruck*, der bei öffentlichen Organisationen dazu führt, dass der Definition des Leistungsspektrums und insbesondere den qualitativen Aspekten der Leistungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Andererseits zwingt der *Kostendruck* durch stagnierende bzw. sinkende Budgets zu einer Effektivitäts- und Effizienzsteigerung bei der Erledigung öffentlicher Aufgaben. Durch Effekte der Globalisierung und – im EU-Raum – durch stärkere Integration der Volkswirtschaften sind öffentliche Or-

ganisationen unter zunehmenden *kompetitiven Druck* gesetzt. Verstärkt wird dies dadurch, dass auch privatwirtschaftliche Organisationen als Anbieter von Dienstleistungen auftreten, die ehemals öffentlichen Organisationen vorbehalten waren. Diese Tendenzen kulminierten in den letzten Dekaden in der Forderung nach massiven Veränderungen der Managementpraxis, welche in einem verstärkten *Professionalisierungsdruck* resultiert. Dessen Folge ist die Implementierung professioneller Managementstrukturen und -systeme, die sich oftmals an Vorbildern aus privatwirtschaftlichen Organisationen anlehnen. Alle diese Tendenzen gelten in besonderem Maße auch für Hochschulen. Folgende Entwicklungen stellen hier die essenziellen Herausforderungen dar: Eine zunehmende Internationalisierung, ein erhöhter Wettbewerb innerhalb des gesamten Hochschulbereichs, der erkennbare Rückzug der Hochschulpolitik aus der Gestaltung zumindest der internen Strukturen und operativen Prozesse, stagnierende oder sinkende Budgets, eine verstärkte Orientierung an Qualitätsaspekten, aber auch übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen, die eine stärkere Betonung der Relevanz von Leistungen der Hochschulen erfordern.

Eine der Antworten, mit denen Politik wie Hochschulen auf diese Herausforderungen reagieren, ist die Implementierung von Managementtechniken aus privatwirtschaftlichen Hochschulen. Die Leitidee hinter diesen Veränderungen ist, dass Hochschulen zu „entrepreneurial universities“ (Clark 1998) zu entwickeln wären: Ziel ist eine adaptionsfähige Hochschule (vgl. Sporn 1999), die in der Lage ist, den externen Herausforderungen mit „unternehmerischem Geist“ und einer zielorientierten Führung zu begegnen. Letztere soll ihrerseits durch den Einsatz von aus der Privatwirtschaft entlehnten Managementtechniken unterstützt werden. Die resultierende „Organisationswerdung“ der Hochschule (vgl. Pellert 1999) ist aber nicht unproblematisch und führt immer wieder zu dem Vorwurf, dass Hochschulen nicht nur keine Unternehmen seien, sondern auch, dass die Anwendung von Managementtechniken aus Unternehmen nicht auf die organisationalen Besonderheiten von Hochschulen abgestimmt werden können.

2. Strategische Steuerung in Hochschulen – eine problematische Praxis

Fundamentaler als der oben erläuterte Einwand ist der Hinweis darauf, dass den privatwirtschaftlichen Managementkonzepten selbst enge Grenzen gesetzt sind. In der Praxis wie in der Forschung ist beispielsweise bekannt, dass auch

in privatwirtschaftlichen Unternehmen der Einsatz von Systemen zur Performance-Steuerung zu unerwünschten Nebeneffekten führen kann. Im Bereich öffentlicher Unternehmen sind es vor allem Negativbeispiele einer „überspannten“ Orientierung an ökonomischen Kriterien (z.B. im öffentlichen Nahverkehrsbereich, der Wasserwirtschaft oder des Gesundheitssystems in Großbritannien), durch die dysfunktionale Folgen für die langfristige organisationale Effektivität, die Sicherheit und Qualität der Dienstleistungen ersichtlich werden.

Noch grundsätzlicher ist die Kritik an der Art und Weise, wie solche Performance-Management-Systeme letztlich aufgebaut sind. Der vermehrte Einsatz von *quantifizierenden Darstellungsformen* kann das eigentlich angestrebte Ziel der Steigerung von Effizienz und Effektivität untergraben. Dieser konterkarierende Effekt ist einer Paradoxie geschuldet, die allen Kennzahlen- und Indikatorensystemen innewohnt: Zwar geben Kennzahlensysteme einen scheinbar genauen Aufschluss über das Abgebildete wider, sie reduzieren es aber zugleich auf eine verkürzte, die Komplexität des abgebildeten Sachverhalts nicht gänzlich wiedergebende Information (vgl. Kappler/Scheytt 2005). So sind Kennzahlen nie genau genug, um über einen Sachverhalt vollständig zu informieren. Ein „Mehr“ an Kennzahlen kann daher paradoxer Weise zu einem sich verstärkenden Bedürfnis nach immer mehr Zusatzinformationen führen. Diese Eskalationsgefahr betrifft insbesondere qualitative Größen, die in der Steuerung von Hochschulen eine ganz wesentliche Rolle spielen. Neben der „Organisationspathologie Untersteuerung“ (Türk 1976), wenn eine Organisation zu schwach ausgeprägte Steuerungsmechanismen besitzt, kann es so auch zu einer Pathologie der „Übersteuerung“ kommen. Dies geschieht, wenn die Aktivitäten einer Organisation so sehr auf die Vervollkommnung von Planungs-, Kontroll- und Steuerungsroutinen gerichtet sind, dass darüber die eigentlichen Leistungserstellungsprozesse vernachlässigt werden (vgl. Scheytt 2006). Die Übersteuerung kann dann dazu führen, dass Reformen, die auf eine Entstaatlichung abzielen, schließlich in einer Rebürokratisierung vormals deregulierter Bereiche und Aufgabenstellungen enden. Systematisch ausgedrückt kann der Legitimationsdruck öffentlicher Organisationen soweit Überhand gewinnen, dass der – mitunter nur antizipierte – Zwang zur Rechtfertigung des eigenen Handelns gegenüber einer Vielzahl von Stakeholder-Gruppen das zentrale Moment des Organisationshandelns wird und darüber die Gestaltung und Steuerung interner Leistungserstellungsprozesse in den Hintergrund tritt (vgl. Power 1997). Verfahren der Bewertung und Darstellung, Steuerung und Prüfung können dann mitunter ein „Eigenleben“ entwickeln, das rekursiv zu einem Verlust an Substanz des zu Bewertenden, des Darzustellenden, des zu Steuernden und zu Prüfenden führt (vgl. Scheytt 2005b).

Vor diesem Hintergrund wird von Kritikern immer wieder die These vertreten, dass die – erzwungene oder angestrebte – Überführung von Hochschulen in „vollständige“ Organisationen (vgl. Krücken/Meier 2006) nicht einmal diejenigen Effekte erwirken kann, auf die die Verfechter einer Professionalisierung abzielen, nämlich eine grundsätzliche Neugestaltung von Hochschulen unter dem Gesichtspunkt von Effizienz und Effektivität. Kritiker betonen daher regelmäßig, dass durch die Entwicklung entsprechender Organi-

sationspraktiken eine „Rationalitätsfassade“ aufgebaut wird, die – gleichsam abgesichert durch die Rhetorik moderner Managementmethoden – nach außen professionelle Organisationssteuerung vorspiegelt, während hinter der Fassade alte oder neue Formen irrationalen oder willkürlichen Managementhandelns vorherrschen (vgl. Brunsson 2002). Es wäre jedoch unrichtig, aus den Resultaten einer falsch aufgesetzten Steuerungssystematik den Schluss zu ziehen, dass Hochschulen prinzipiell nicht steuerbar seien (vgl. ähnlich zuletzt Nickel 2007). Vielmehr müssen Hochschulen gesteuert werden, weil sie wie alle anderen Organisationen Komplexitäten zeigen, die Koordinationsbedarf – und damit Steuerungsbedarf – nach sich ziehen. Somit stellt sich weniger die Frage ob, sondern vielmehr, wie Hochschulen gesteuert werden.

3. Performance Management als integrierte Aufgabe des Hochschulmanagements

In den letzten Jahren sind in Hochschulen, wie in vielen anderen Bereichen der öffentlichen Administration, Managementkonzepte implementiert worden, wie sie vorher nur für privatwirtschaftliche Organisationen kennzeichnend waren. Diese Konzepte sind inzwischen von nahezu unüberschaubarer Vielfalt und erfassen nahezu alle Steuerungsbereiche im Hochschulmanagement. Im Bereich der strategischen Organisationsgestaltung von Hochschulen sind es etwa die Ideen des „New Public Management“ (vgl. Hood 1991), auf deren Grundlage – vereinfachend gesprochen – der übliche Instanzenzug öffentlicher Verwaltungen durch Prinzipien der Delegation ersetzt werden und Strukturen nach der anzustrebenden Einheit von Aufgaben, Kompetenz und Verantwortlichkeit gebildet werden. Im Hochschulbereich finden sich Elemente dieser Grundkonzeption beispielsweise im System der Leistungs- und Zielvereinbarungen wieder, wie es im UG2002 verankert ist (vgl. auch Nickel 2007). Hinsichtlich der Ressourcensteuerung in Hochschulen wurden die kameralistisch orientierte Haushaltsführung durch Verfahren der Doppik, durch den Einsatz der „klassischen“ Kostenrechnung sowie durch ziel- und sachorientierte Budgetierungssysteme ersetzt (Küpper 1997). Außerdem werden Effizienzsteigerungen durch Modellierung, Optimierung und Standardisierung von Geschäftsprozessen angestrebt.

Aber auch die Personal- und Organisationsentwicklung ist für öffentliche Verwaltungen und Organisationen zu einem bestimmenden Thema geworden, weil die Bedeutung der Humanressourcen für öffentliche Organisationen zunehmend erkannt wird, was wiederum von besonderer Relevanz für Hochschulen ist (vgl. Meister-Scheytt/Scheytt 2004). Die Orientierung an Bedarfen der Leistungsabnehmer von Hochschulen wird mit systematischen Maßnahmen der Marktforschung, von Panelbefragungen u.ä., aber besonders mit Verfahren der Evaluierung erreicht. Im Rahmen der Qualitätsorientierung im engeren Sinne nehmen beispielsweise Instrumente wie die Zertifizierung nach dem ISO 9000 ff.-Standard (vgl. Scheytt 2005a), die Implementierung des EFQM-Modells (vgl. Nickel 2005) und ähnliche normierte Konzepte eine zentrale Stellung ein.

Allerdings stellen die organisationalen Spezifika von Hochschulen eine Herausforderung für jede Form des Managements dar. Unklare Technologien der Leistungserstellung,

mehrdeutige und komplexe Zielstrukturen, wechselnde Mitgliedschaften (vgl. March/Olsen 1986), ein Personal mit hochgetriebener Spezialisierung (vgl. Pellert 1999), die Wissensbasierung der Organisation (vgl. Nonaka/Takeuchi 1995) und standesmäßig orientierte Hierarchien (vgl. Bourdieu 1988; Scheytt/Meister-Scheytt 2005) sind nur einige der Stichworte, mit denen organisationale Besonderheiten von Hochschulen beschrieben werden können. Dies führt auch zu einer besonderen Komplexität bei der Implementierung von Managementkonzepten in Hochschulen, da die genannten Faktoren Veränderungen in Hochschulen insgesamt zu problembehafteten Prozessen werden lassen (vgl. Meister-Scheytt/Scheytt 2005; Trowler 1998).

Folgerichtig wird in jüngeren Diskussionen um ein zeitgemäßes Hochschulmanagement zunehmend betont, dass die Steuerung von Hochschulen einen Aufgabenkomplex darstellt, für den die reine Übernahme von Methoden der Managementwissenschaft nicht hinreichend ist (vgl. auch Conrad, 2004). Dazu trägt auch bei, dass Hochschulen einen öffentlichen Leistungsauftrag haben, dessen Verfolgung als politische Zielsetzung zumindest in Grundzügen außer Diskussion steht, aber eben auch bestimmte Einschränkungen hinsichtlich der Organisationsgestaltung nach sich zieht. Weil Zieldimensionen von Hochschulen also vielfältig und teils inkommensurabel sind, muss die Performance-Steuerung in Hochschulen nicht nur darauf ausgerichtet sein, einer rein wirtschaftlichen Optimierung zu dienen. Vielmehr muss Performance-Steuerung auf einem erweiterten Begriff von Effizienz und Effektivität aufsetzen, der qualitative Aspekte systematisch integriert (vgl. Laske et al. 2000). Ein solchermaßen erweiterter Begriff von „Performance“ ermöglicht es, die Steuerung von Leistung und Qualität nicht nur als (sozial-)technologisches Problem zu begreifen, sondern als Problem der Ko-Evolution von Organisation und den Formen ihrer Steuerung aufzugreifen. Eine integrative Logik der Performance-Steuerung erfordert aber auch entsprechende Methoden und Instrumente, mit denen die – ganz praktische – Aufgabe des Hochschulmanagements entlang der genannten Standards erledigt werden kann. Das entscheidende Kriterium für eine zukunftsweisende Gestaltung von Systemen zur Performance-Steuerung ist daher, inwiefern es auf systemischer wie instrumenteller Ebene gelingt, eine durchaus im engen wirtschaftlichen Sinne verstandene Optimierung von Leistungen, Prozessen, Verfahren etc. mit qualitativen Aspekten zu verbinden und darüber hinaus mit der Verfolgung des öffentlichen Leistungsauftrags – der gelegentlich einer Optimierung unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten entgegen steht – sinnvoll in eine integrative Steuerungslogik umzusetzen.

4. Das Konzept der Balanced Scorecard

Es ist offensichtlich, dass ein integrativer erweiterter Begriff von Performance es auch nahe legt, Methoden der Performance-Steuerung zur Anwendung zu bringen, die auf eine integrative und synchrone Betrachtungsweise abzielen. So präzise und detailliert einzelne Instrumente – wie etwa Budgets und Kostenkontrolle, Forschungsberichte, Kennzahlen zum Studienwesen, Darstellung zum Wissenstransfer, z.B. in Form von Wissensbilanzen etc. – steuerungsrelevante Informationen zu den verschiedenen Bereichen des Hochschulmanagements liefern können, so wenig unter-

stützen sie im Einzelnen ein strategisch ausgerichtetes Hochschulmanagement. Dies liegt weniger in Problemen bei der Messung verschiedener Größen begründet; die Indikatoren, mit denen etwa die Performance in den Kernprozessen Studium, Forschung, public and academic service etc., ausgewiesen werden kann, sind allgemein bekannt und im Wesentlichen akzeptiert. Vielmehr ergeben sich Schwierigkeiten dabei, Bewertungen des *Gemessenen im Kontext anderer Einflussfaktoren* vorzunehmen und zudem darin, beobachtete Entwicklungen eindeutig auf einzelne Einflussfaktoren zurückzuführen.

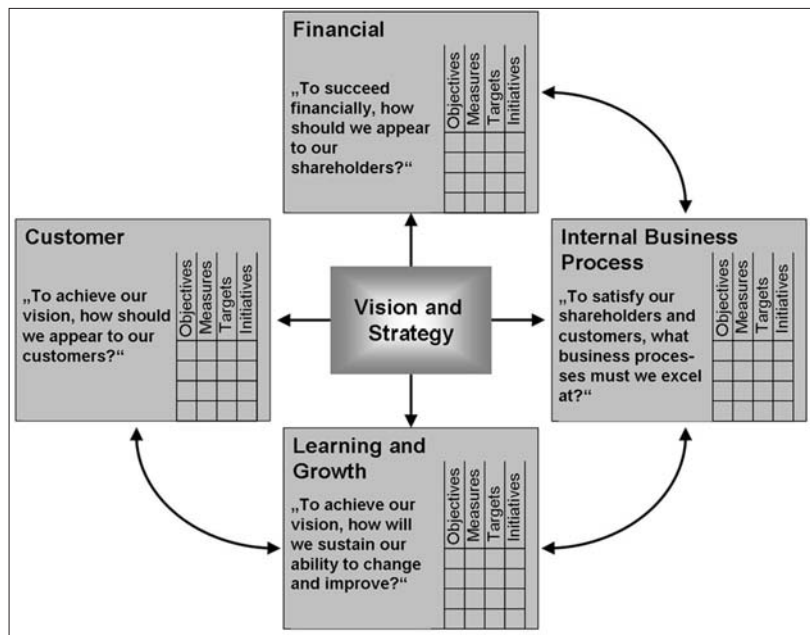
Obzwar sich die Anforderungen an die professionelle Performance-Steuerung in Hochschulen genau darin zu jenen in privatwirtschaftlichen Organisationen unterscheiden, haben sich in den letzten Jahren dennoch einige Parallelen in der Entwicklung der Steuerungslogik ergeben. Denn auch in privatwirtschaftlichen Organisationen stehen vermehrt solche Konzepte in der Diskussion, die auf die simultane Beobachtung und Verfolgung unterschiedlicher – und zum Teil inkommensurabler – Zielgrößen fokussieren. Vor diesem Hintergrund ist auch die relative Prominenz der Balanced Scorecard (vgl. Kaplan/Norton 1996, 2001) zu verstehen. Sie bildet die Grundlage für ein integratives Steuerungskonzept, mit dem die gleichzeitige Verfolgung quantitativer wie qualitativer Einflussgrößen der Unternehmensleistung ermöglicht werden soll.

Ausgangspunkt für das Konzept war – und hierin stimmt die Situation in Hochschulen und privatwirtschaftlichen Unternehmen überein – eine „Strategielücke“ von Systemen zur Performance-Steuerung. Strategische Zielsetzungen haben nur selten eine wirkliche Relevanz in den alltäglichen Leistungserstellungsprozessen. Außerdem liegt oftmals ein Strategiedefizit von Systemen zur Performance-Steuerung vor: Selbst in dem Fall, dass ausformulierte Strategien vorliegen, diese konsistent in (taktische und operative) Pläne überführt werden, Systeme zur Kontrolle implementiert werden, die sehr differenziert Steuerungsinformationen liefern, sind jedoch oftmals genau diese Informationen aufgrund ihrer ‚atomisierten‘ Struktur nicht geeignet, ein strategisches Feedback zu liefern. Zudem führt eine überstarke Orientierung an finanziellen Indikatoren (financial measures), die oftmals die Controlling- und andere Feedbacksysteme kennzeichnen, nach Kaplan und Norton (1996) dazu, dass die Basis zur Erreichung finanziellen Erfolgs zunehmend erodiert. Diese Basis besteht nämlich genau in solchen strategischen Potenzialen, deren Beitrag zum Unternehmenserfolg nur mittelbar zu bestimmen ist und die sich darüber hinaus oftmals nur durch qualitative Maßstäbe kennzeichnen lassen.

Das Spezifikum der BSC, „key success factors“ unterschiedlicher Natur in einem Steuerungskonzept zu vereinen, ist Grund für seine relative Prominenz im Rahmen der Steuerung von öffentlichen und Non-Profit-Organisationen (vgl. Scherer 2002 bzw. Berens et al. 2000; Lange/Lampe 2002). Dies betrifft insbesondere die angelsächsischen Staaten, die in der Einführung der Ideen des New Public Management bereits weit fortgeschritten sind. Signifikante Beispiele für den Einsatz der BSC im öffentlichen Bereich sind etwa die US Army, in Deutschland Heer (von der Linden et al. 2003) und Marine (Kah et al. 2000), oder die Polizei im Vereinigten Königreich. Es lassen sich aber auch weniger außergewöhnliche Beispiele von öffentlichen Organisationen fin-

den, z.B. im Gesundheitsbereich: Zahlreiche Krankenhäuser haben Scorecards (vgl. Borges/Schmidt 2002), die österreichischen Gebietskrankenkassen wurden gesetzlich zur Einführung der BSC verpflichtet. Auch in Hochschulen kommt das Konzept – hier oftmals als „Academic Scorecard“ bezeichnet – in letzter Zeit vermehrt zum Einsatz. Im angelsächsischen und skandinavischen Raum belegen einige Beispiele, dass die BSC ein geeignetes Instrument für die Steuerung von akademischen Einheiten, wie Hochschulen und Fakultäten, darstellt. Das Beispiel der Universität Edinburgh (vgl. www.planning.ed.ac.uk) verdeutlicht etwa, dass die BSC nicht nur als ein sehr individuell zu gestaltendes Instrument zur Steuerung im engeren Sinne dienen kann, sondern darüber hinaus bei entsprechender Aufbereitung auch als Kommunikationsinstrument (in Richtung der diversen Stakeholder-Gruppen) und als Instrument für Benchmarkings (Vergleich mit anderen Universitäten der sog. „Russell-Group“) geeignet ist. Das Konzept der BSC sieht vor, dass eine strategiebezogene Darstellung von Performance-Indikatoren neben finanziellen immer auch nicht-finanzielle Größen (non-financial measures) zu umfassen hat. Dies betrifft etwa Indikatoren zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, zur Präzision, mit der Kundenwünsche wahrgenommen werden und zur Qualität der internen Leistungserstellungsprozesse. Damit soll auch einer mangelhaften strategischen Verankerung der Leistungserstellung und überstarken Konzentration auf eine kurzfristige finanzielle Optimierung entgegengewirkt werden. Dem entsprechend umfasst das Normmodell der BSC vier „Perspektiven“, die im Großen und Ganzen als Kernbereiche einer strategieorientierten Unternehmenssteuerung gelten können: Mitarbeiterperspektive (Learning and Growth), Interne Prozessperspektive (Internal business processes), Kundenperspektive (Customer), Finanzielle Perspektive (Financial). Diese Perspektiven müssen jeweils durch Leitfragen an Vision und Strategie rückgekoppelt werden, sodass operative und taktische Zielsetzungen mit der Strategie verbunden bleiben (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: System der Balanced Scorecard



Der Prozess der Entwicklung und Implementierung einer BSC sollte nach Kaplan und Norton (1996) sich in einem gesteuerten Prozess gemäß den folgenden Schritten vollziehen:

1. Festlegung der verschiedenen Perspektiven („perspectives“), die für das Unternehmen bzw. eine spezifische organisationale Einheit eine elementare Bedeutung haben. Das können auch andere als die des Normmodells der BSC sein („financial“, „customer“, „internal processes“, „learning and growth“).
2. Ableitung von Einflussgrößen („objectives“), die besonders wichtig für die Verfolgung der Strategie sind.
3. Bestimmung von Indikatoren („measures“), welche die Zielverfolgung nach Inhalt, Ausmaß und Zeitbezug ermöglichen und insofern relevant sind, als dass sie für die alltäglichen Leistungserstellungsprozesse Steuerungsinformationen geben.

4. Festlegung von Zielvorgaben („targets“) hinsichtlich der Einflussgrößen, die innerhalb einer Periode (üblicherweise ein Jahr) erreicht werden sollen.
5. Definition von Maßnahmen („initiatives“), die durchzuführen sind, um die Zielerreichung innerhalb der Planperiode sicherzustellen.

Maßgabe bei der Festlegung von Einflussgrößen, Indikatoren und Zielvorgaben ist es, dass nur einige, für die Strategieverfolgung bedeutsame Indikatoren bestimmt werden, um so Führungskräfte dazu zu bringen, mit den Informationen regelmäßig zu arbeiten. Nach dem Standardkonzept von Kaplan und Norton sind fünf bis sieben pro Perspektive empfehlenswert. Sollte es kein ausformuliertes „mission statement“ geben bzw. die Strategie nicht explizit festgelegt sein, auf die sich die anderen Schritte beziehen, so verhindert dies nicht die Implementierung. Vielmehr muss dann den o.g. Schritten die Entwicklung dieser Grundlagen in einer Vorphase vorgeschaltet werden. Dadurch kann die Verankerung des Systems in der Organisation sogar noch verstärkt werden und zugleich die Kongruenz von operativer und strategischer Dimension sichergestellt wird. Auf den ersten Blick vermittelt das System einer BSC den Eindruck, dass es sich hierbei um eines der „üblichen“ Kennzahlensysteme zur Steuerung von Organisationseinheiten handelt, das, mit einer intelligenten Darstellungsform verbunden, im Wesentlichen den Zwecken eines ‚normalen‘ Management-Informationssystems folgt, wobei es lediglich mit einigen qualitativen Größen angereichert ist. Die Besonderheit des Systems besteht allerdings darin, dass hier – im Gegensatz zu der üblichen Vorgehensweise bei Standardinstrumenten des Management Control, wie z.B. gängigen Kennzahlensystemen, oder für den Hochschulbereich die Wissensbilanz – kein festgelegter Set an Indikatoren oder Kenngrößen vorgeschrieben ist, sondern deren Auswahl und darüber hinaus die gesamte Gestaltung des Instruments selbst ein konstitutives Element des Implementierungsprozesses ist.

Dadurch entspricht das Konzept der BSC wohlgerneht eher einem *Vorschlag für die Gestaltung des Entwicklungsprozesses* eines Performance Management-Systems als einer *Vorgabe für die Ausgestaltung des Systems* selbst. Folglich liegt der Schwerpunkt bei der Implementierung eher auf der Gestaltung eines kaskadenartigen Prozesses der Zielbildung, ausgehend von der Formulierung eines Mission Statements, über die Definition von Strategien (sofern jeweils noch nicht in der Organisation vorhanden) bis hin zur Bestimmung konkreter operativer Pläne. Zudem werden Indikatoren, mit denen später die Strategiekonformität von Handlungen gemessen werden soll, gleichsam über die Kaskade hinweg mitentwickelt, was zumindest im Ansatz dazu führen sollte, dass die Maßgrößen nicht losgelöst von strategischen Überlegungen stehen und ein Eigenleben zu entwickeln beginnen.

Die Implementierung der BSC erfordert also einen umfassenden Prozess der Organisationsentwicklung, der in der Regel in einer verstärkten Strategieorientierung bei der Steuerung der Organisation resultiert. Genau dieser Prozesscharakter ist es, der die BSC wesentlich von allen anderen Konzepten der Performance-Steuerung unterscheidet. Aus dieser Eigenschaft und aus der Möglichkeit zu einer präzisen Anpassung des Konzepts an die Bedürfnisse der fokal Organisationseinheit erklärt sich das hohe Anwendungspotenzial der BSC – auch für die Steuerung akademischer Einheiten.

5. Anwendungspotenziale der Balanced Scorecard für Hochschulen

Gängige Managementtheorien konstatieren stets, dass Management kein Selbstzweck ist, sondern als Methode der Koordination von Handlungen zum Zwecke der Zielerreichung dient. Außerdem sei der Kontext zu berücksichtigen, auf den sich das Management bezieht. Die Kultur einer Organisation ist immer auch ein relevanter Einflussfaktor, insbesondere wenn es um die Festlegung entsprechender Steuerungsmechanismen geht (vgl. Scheytt/Soin 2005). Im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen Unternehmen kommt im Falle von Hochschulen erschwerend hinzu, dass die Performance-Steuerung für Mitglieder im akademischen Management ein wichtiges, aber nicht das einzige Tätigkeitsfeld darstellt. Zumindest im deutschsprachigen Raum haben Mitglieder des akademischen Managements zumeist noch Verantwortung in Forschung, Lehre, Projektmanagement, Personalentwicklung, Wissenstransfer etc. Dies gilt insbesondere für die Mitglieder des so genannten mittleren akademischen Managements, die ihr begrenztes Aufmerksamkeitspotenzial auf eine Vielzahl von Aufgaben richten müssen, wodurch im Übrigen ihr Handeln keineswegs widerspruchsfrei und konsistent bleiben kann (vgl. Scheytt/Meister-Scheytt 2000). Erschwerend kommt hinzu, dass die wenigsten Mitglieder des mittleren Managements von Beruf wegen oder durch ihre akademische Karriere für diese Aufgaben besonders geeignet sind.

Vor diesem Hintergrund bietet die BSC mit ihren flexiblen inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten und ihrer stringenten Ausrichtung auf einen Set regelmäßig verarbeitbarer Informationen eine geeignete Grundlage. Die Vorgabe, dass die zu beobachtenden Indikatoren vor allem hinsichtlich ihrer strategischen Relevanz auszuwählen sind und unmit-

telbar mit Maßnahmen verbunden sind, welche die Zielerfolgung unterstützen, stellt außerdem die Verknüpfung strategischer Aspekte mit operativen Entscheidungen und Maßnahmen sicher. Auch die Integration von quantitativen, finanziellen mit originär qualitativen und nicht-finanziellen Steuerungsgrößen wird durch das Konzept der BSC gewährleistet. Anders als andere Konzepte der Performance Steuerung ist sie durchaus auch direkt auf den Faktor Qualität und seine operative Umsetzung fokussiert. Schon im Standardkonzept bildet die „interne Prozessperspektive“ üblicherweise wichtige qualitative Größen der Kernprozesse in Hochschulen ab. Außerdem sind in der „Entwicklungsperspektive“ strategisch relevante, qualitative Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung erfasst. Forderungen nach einer systematischen Verankerung organisationaler Lernprozesse in Hochschulen kann daher bei entsprechender Gestaltung und entsprechendem Einsatz der BSC Rechnung getragen werden. In der „Kundenperspektive“ (in Beispielen aus Hochschulen meist: „Stakeholderperspektive“) werden außerdem die nach außen wirksamen Qualitätsaspekte abgebildet. Zusätzlich wird in BSCs von Hochschulen oftmals eine weitere, fünfte Perspektive aufgenommen. Diese Perspektive „Öffentlicher Auftrag“ bildet die gesellschaftliche, kulturelle und soziale Bedeutung von akademischen Einheiten ab, wodurch weitere qualitative Aspekte des Leistungsspektrums von Hochschulen Berücksichtigung finden (vgl. ähnlich Horváth & Partner 2001, S. 393 ff.).

Der wichtigste Effekt der BSC in Hinsicht auf die Einbeziehung von qualitativen Aspekten in die strategiekonforme Performance-Steuerung in Hochschulen ist allerdings die integrierende Abbildungsform. Die auf den ersten Blick vielleicht eher als symbolisch bedeutsam erscheinende Abbildung von an sich disparaten Perspektiven in einem Darstellungsmedium erzwingt es, in Entscheidungsprozessen, die auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der BSC erfolgen, qualitätsbezogene Auswirkungen auf kohärente Art mit finanziellen Auswirkungen zusammenzuführen. Durch die Konstruktion der BSC wird somit der Forderung an das Hochschulmanagement nach einer ständigen Auseinandersetzung mit qualitativen Aspekten von strategischen Entscheidungen Rechnung getragen. Andererseits verringert diese Konstruktion die Gefahr, dass, wie bei vielen primär auf Qualität fokussierenden Konzepten zur Entwicklung und Führung von Organisationen (z.B. TQM) die wirtschaftlichen Grundlagen der Qualitätsentwicklung vernachlässigt werden.

Man mag einwenden, dass sich die Qualität akademischer Leistungen nicht in lediglich fünf bis sieben Indikatoren pro Perspektive ausdrücken lässt und dass etwa Konzepte wie die Wissensbilanz, zu der verschiedene Entwürfe eine Vielzahl von Indikatoren vorsehen, „präziser“ sind. Eine solche Sichtweise vernachlässigt allerdings, dass für Mitglieder des Hochschulmanagements in aller Regel gilt, dass sie keine Expertinnen oder Experten in der Disziplin des Performance Managements sind und zudem ihr „Aufmerksamkeitspotenzial“ strukturell begrenzt ist. Die BSC bietet mit der Beschränkung auf einige wenige Indikatoren einen in informationsökologischer Hinsicht überlegenswerten Lösungsansatz. Ebenso wie viele kognitionstheoretisch inspirierten Studien haben auch Kaplan und Norton (1996) in ihren empirischen Untersuchungen festgestellt, dass die regelmäßige Analyse weniger Informationen, zu deren Verständnis

nur ein geringes Expertenwissen notwendig ist, für eine strategiekonforme Performance-Steuerung zielführender ist, als die Bereitstellung großer Datenmengen, die einen großen Selektions- und Interpretationsaufwand erfordern. Untersuchungen zum Einsatz der BSC in privatwirtschaftlichen Organisationen lassen außerdem den Schluss zu, dass die Akzeptanz des Systems durch „Nicht-Fachleute“ größer ist und durch die Übersichtlichkeit dazu führt, dass die Auseinandersetzung mit wichtigen Steuerungsgrößen zu einer sprichwörtlich alltäglichen Praxis wird.

Trotz dieser Befunde bleibt natürlich unbestritten, dass einzelne Probleme der strategischen Steuerung von akademischen Einheiten nur durch tiefer gehende Analysen und auf der Grundlage ausdifferenzierter Informationen gehandhabt werden können. Allerdings wird in der Konzeption der BSC davon ausgegangen, dass Detailanalysen ohnehin sinnvoller durch Spezialisten (z.B. Qualitäts- oder Prozessmanager) bzw. Linienverantwortliche erledigt werden können. Auch hierin lässt sich ein Vorteil der BSC erkennen, da die Qualität von Steuerung und Management – welches ja selbst ein entscheidender Qualitätsfaktor in akademischen Einheiten ist – durch ein differenziertes System von Verantwortung und Kompetenz unterstützt wird. Dass eine delegative Form der Steuerung in Universitäten mindestens des deutschsprachigen Raums mitunter erst noch „erlernt“ werden muss, soll dadurch nicht in Zweifel gezogen werden.

Ein weiteres, hervorzuhebendes Charakteristikum der BSC ist, dass im Konzept selbst bereits dessen Implementierung mitberücksichtigt werden muss. Im Unterschied zu anderen Performance Management Systemen wird dadurch im vornherein eine prinzipielle Orientierung auf Leistung im Spannungsfeld von Quantität und Qualität sichergestellt. Dadurch, dass die BSC im Zuge eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses einzuführen ist (vgl. Alt 2002), können überdies organisationsweit Ideen und Beiträge der Expertinnen und Experten „vor Ort“ aufgenommen werden. Dies kann zu einer organisationalen Verankerung durch Akzeptanz führen, die bei der Implementierung anderer Systeme zur Performance-Steuerung (z.B. Wissensbilanz) erst durch eigene Maßnahmen sichergestellt werden muss.

6. Fazit

Die oben genannten Spezifika lassen die BSC als geeignetes Instrument zur strategiekonformen Performance-Steuerung in akademischen Einheiten erscheinen. Vier zentrale Vorteile der BSC lassen sich zusammenfassen:

- Durch die *Ableitung von Indikatoren* über die gesamte Zielhierarchie hinweg wird eine Kongruenz von Zielsetzungen gewährleistet. Dieser gleichsam erzwungene Effekt des „putting strategy into action“ (Kaplan/Norton 2001) verringert die Gefahr, dass Prozesse der Strategieformulierung und operative Steuerung auseinander klaffen, wodurch die Verfolgung der Strategie nur suboptimal unterstützt würde.
- Die *einfache und übersichtliche Gestaltung* des Systems ermöglicht es auch solchen Informationsadressaten, die keine Expertinnen bzw. Experten in der indikatorengestützten Steuerung von Organisationen sind, sich einen Eindruck vom Leistungsniveau der jeweiligen Einheit zu verschaffen. Dadurch kann das Konzept auch für die Außendarstellung von akademischen Einheiten gegen-

über den verschiedenen Gruppen von Stakeholdern (allgemeine Öffentlichkeit, Studierende, Academic Community, Politik etc.) eingesetzt werden.

- Die Beschränkung auf einige wenige, allerdings *aussagekräftige Indikatoren* ermöglicht es den Verantwortlichen, deren „Aufmerksamkeitspotenzial“ für die Aufgabe einer indikatorengestützten Steuerung von Organisationen begrenzt ist (z.B. Top-Management), sich regelmäßig mit den wichtigsten Performance-Werten der organisationalen Einheit zu beschäftigen.
- Durch die *partizipative Veranlagung* des Implementierungsprozesses wird darüber hinaus eine starke Verankerung des Instruments in der Organisation erreicht, weil Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als die wesentlichen Leistungsträger, aber auch Kunden oder andere Stakeholder-Gruppen, in die Entwicklung und Anwendung des Systems zur Performancesteuerung einbezogen werden können. Dadurch wird auch ein umfassender Lernprozess einbezogen, weil für die Auswahl der beobachteten Größen eine notwendig kommunikativ veranlagte Beschäftigung mit den Zielsetzungen impliziert und eine gegebenenfalls schon bestehende Strategie einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit unterzogen wird.

Insgesamt gesehen stellen die spezifischen Charakteristika des Konzepts und des daraus folgenden Implementierungsprozesses sicher, dass – im Gegensatz zu vielen anderen Systemen – die praktische Relevanz der BSC als Instrument für die Performance-Steuerung in akademischen Einheiten hoch sein kann. Zwar sind erst wenige, wenngleich signifikante, Beispiele für den erfolgreichen Einsatz in Hochschulen bekannt und erforscht. Empirisch gut erforschte Anwendungsfälle in privatwirtschaftlichen Unternehmen, aber vor allem in anderen Organisationen des öffentlichen und NGO-Sektors, lassen zumindest erwarten, dass die Gestaltung von Entscheidungsprozessen auf der Grundlage einer BSC auch in Hochschulen zu einer integrierten und organisationsweit geteilten Vorstellung von strategiekonformer Performance-Steuerung führen kann. Angesichts des „weißen Rauschens“ der vielfältigen und disparaten Anforderungen an das Hochschulmanagement, das die derzeitige Reform-Lawine im Hochschulsektor verursacht, lässt allein der Effekt, der durch eine organisationsweit geteilte Sprache der Performance-Steuerung entsteht, die Nutzung der BSC als integriertes Steuerungskonzept für das Hochschulmanagement vorteilhaft erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Alt, J.M. (2002): Balanced Government. Die Eignung der Balanced Scorecard als Organisationsentwicklungsprozess in der Öffentlichen Verwaltung. In: Scherer, A.G./Alt, J.M. (Hg.): Balanced Scorecard in Verwaltung und Non-Profit-Organisationen. Stuttgart, S. 43-72.
- Berens, W./Karlowsch, M./Mertes, M. (2000): Die Balanced Scorecard als Controllinginstrument in Non-Profit-Organisationen. In: Controlling, 12. Jg./Heft 1, S. 23-28.
- Borges, P./Schmidt, R. (2002): Die Balanced Scorecard als Instrument im Krankenhaus. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 54. Jg./Heft 2, S. 101-117.
- Bourdieu, P. (1988): Homo academicus. Frankfurt am Main.
- Brunsson, N. (2002): The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations. 2nd ed. Oslo.
- Clark, B.R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Oxford.
- Cohen, M.D./March, J.G. (1986): Leadership and Ambiguity. 2nd ed. Boston.

- Hood, C. (1991): "A public management for all seasons?" In: Public Administration, Vol. 69/No. 1, pp. 3-19.
- Horváth & Partner (2001): Balanced Scorecard umsetzen. 2. Aufl., Stuttgart.
- Kah, A./Lüssow, H./Müller, M. (2000): Die Balanced Scorecard als betriebswirtschaftliches Steuerungsinstrument der deutschen Marine. In: Kostenrechnungspraxis, 44. Jg./Sonderheft 2, S. 43-51.
- Kaplan, R.S./Norton, D.P. (1996): The Balanced Scorecard. Translating Strategy into Action. Boston: [dt. Ausgabe: The Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen, Stuttgart 1997].
- Kaplan, R.S./Norton, D.P. (2001): The Strategy-focused Organization. How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment. Boston [dt. Ausgabe: Die strategiefokussierte Organisation. Führen mit der Balanced Scorecard. Stuttgart 2001].
- Kappler, E./Scheytt, T. (2005): Konstruktionen des Controlling: Von der Sekundärkoordination zur Beobachtung zweiter Ordnung. In: Rusch, G. (Hg.): Konstruktivismus in den Wirtschaftswissenschaften. Marburg, S. 93-122.
- Knight, P.T./Trowler, P.R. (2001): Departmental Leadership in Higher Education. Buckingham.
- Krücken, G./Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G./Meyer, J./Hwang, H. (eds.): Globalization and Organization. Oxford, pp. 241-257.
- Küpper, H.-U. (1997): Hochschulrechnung zwischen Kameralistik und Kostenrechnung. In: Küpper, H.-U. (Hg.): Das Rechnungswesen im Spannungsfeld zwischen strategischem und operativem Management. Berlin, S. 565-587.
- Lange, W./Lampe, S. (2002): Balanced Scorecard als ganzheitliches Führungsinstrument in Non-Profit-Organisationen. In: Controlling & Management, 46. Jg./Heft 2, S. 101-108.
- Laske, St./Meister-Scheytt, C./Weiskopf, R. (2000): Qualitäten der Qualität in Universitäten. In: Laske, St./Habersam, M./Kappler, E. (Hg.): Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte – Prozesse – Wirkungen. München, S. 177-201.
- von der Linden, M./Benzler, G./Hippler, F. (2003): Von der Mission zur Zielvereinbarung. Die Balanced Scorecard(s) in den Divisionen des Heeres. In: Controlling, 15. Jg./Heft 2, S. 95-99.
- Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (2004): Personalentwicklung als Element des Strategischen Wandels in Universitäten. In: Laske, St. u. a. (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel. Programm – Aufgaben – Gestaltung. München, S. 139-160.
- Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (2005): "The Complexity of Change in Universities". In: Higher Education Quarterly, Vol. 58/No. 1, pp. 76-99.
- Nickel, S. (2005): Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement - Entwicklung und Anwendung eines EFQM-Systems an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. In: Hopbach, A./Chalvet, V. (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Nickel, S. (2007): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung. München.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995): The Knowledge-Creating Company. Oxford.
- Pellert, A. (1999): Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.
- Power, M. (1997): The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford.
- Scherer, A.G. (2002): Besonderheiten der strategischen Steuerung in öffentlichen Institutionen und der Beitrag der Balanced Scorecard. In: Scherer, A.G./Alt, J.M. (Hg.): Balanced Scorecard in Verwaltung und Non-Profit-Organisationen. Stuttgart, S. 3-25.
- Scheytt, T. (2005a): Potenziale der DIN EN ISO 9000 ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung in Hochschulen. In: Hopbach, A./Chalvet, V. (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 136-143.
- Scheytt, T. (2005b): Management Accounting from a Systems Theoretical Perspective. In: Seidl, D./Becker, K.H. (eds.): Niklas Luhmann and Organization Theory. Malmö & Copenhagen, pp. 386-401.
- Scheytt, T. (2006): Prozessmanagement in Hochschulen. Begriff, Aufgabenstellung und Wirkungen eines (akademischen) Controllings. In: Pellert, A. (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis. Bonn u. a., S. 166-182.
- Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (2000): Das ausgesparte Zentrum. Zum Widerspruch des Anspruchs eines professionellen Hochschulmanagements. In: Laske, St. et al. (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München, S. 419-446.
- Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (2005): Homo academicus mutandus. Zur Bestimmung des Ziels von Universitätsentwicklung. In: Auer, M. et al. (Hg.): Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. München, S. 121-142.
- Scheytt, T./Soin, K. (2005): Management Control and Culture. In: Broadbent, J./Otley, D./Berry, T. (eds.): Management Control. Theories, Issues and Practices. 2nd ed. London, pp. 192-204.
- Sporn, B. (1999): Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities. London.
- Trowler, P. R. (1998): Academics Responding to Change. Buckingham.
- Türk, K. (1976): Grundlagen einer Pathologie der Organisation. Stuttgart.

■ Dr. Tobias Scheytt, Assistenzprofessor am Institut für Organisation und Lernen, Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck, E-Mail: tobias.scheytt@uibk.ac.at

Reihe HSW:
Wissenschaft
und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Herman Blom: Der Dozent als Coach

ISBN 3-937026-15-0, Neuwied 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Bestellung an

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

Reihe: Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie

Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung an

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

Boris Schmidt

Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche



Hochschulentwicklung geht einher mit einem veränderten Verhalten der Menschen in der Organisation *Hochschule*. Konzepte der Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung sowie der Hochschuldidaktik können wichtige Beiträge zu dieser Facette von Hochschulentwicklung liefern. Mittels einer Internetrecherche bei N=132 deutschen Hochschulen wurde die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung sowie die von zentralen Stellen, Projekten und Abteilungen angebotenen Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung für das Hochschulpersonal untersucht. Es zeigte sich, dass die Hochschuldidaktik derzeit den vergleichsweise stärksten Institutionalierungsgrad aufweist. Unterschiedliche Angebote zur Fort- und Weiterbildung werden in stark abgestufter Weise angeboten. Logistische Regressionsanalysen legen nahe, dass die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung insgesamt ein hohes Maß an Zersplitterung aufweist, indem Teilangebote von jeweils unterschiedlichen Einrichtungen unabhängig voneinander bereitgestellt werden. Chancen für die Hochschulentwicklung werden in einer Stärkung der strukturellen Basis insgesamt wie auch in einer stärkeren Integration der einzelnen Angebote gesehen.

Die Hochschulen in Deutschland stehen angesichts veränderter soziokultureller, ökonomischer und bildungspolitischer Rahmenbedingungen vor der Aufgabe, eine umfassende Hochschulentwicklung zu leisten. Diese Entwicklung kann durch gesetzliche und strukturelle Maßnahmen sowie durch die Einführung neuer Steuerungsinstrumente unterstützt werden. Sie basiert ebenso auf einem Wandel von Arbeitsweisen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen in der Organisation *Hochschule*. Wer Hochschulentwicklung in der gesamten Breite erfolgreich machen will, muss die Mitglieder der jeweiligen Hochschule von der Sinnhaftigkeit des Wandels überzeugen und ihnen Interesse, Bereitschaft und die erforderlichen Kompetenzen (z.B. zum Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten wie den Ziel- und Leistungsvereinbarungen; zum Einsatz multimedialer Lehrformen) vermitteln.

Gesucht wird dabei nicht nur nach Einzelmaßnahmen, die sich in ihrer Wirkung auf isolierte Bereiche (wie z.B. einzelne Institute oder ein Multimediazentrum) oder ausgewählte Themenfelder (z.B. Grundlagen der Budgetierung; fachspezifische Themen) konzentrieren, sondern auch nach Ansätzen, die Menschen in weiten Bereichen der Hochschule

erreichen können und die Hochschulentwicklung auf einer organisationalen, übergreifenden Ebene (und eben nicht nur: innerhalb einer Abteilung, eines Instituts, eines Fachbereichs) unterstützen. Konzepte der Personalentwicklung (Neuberger, 1994; Webler, 2006), der Qualitätsentwicklung (Wolff, 2004), der Organisationsentwicklung (Elke, 1999) und der Hochschuldidaktik (Wildt/Encke/Blümcke, 2003) sind als Ansätze zur Bewältigung eines solchen umfassenden Entwicklungsbedarfs bekannt und werden mit dieser Zielsetzung zunehmend in der Institution *Hochschule* eingesetzt. Sie können wichtige Impulse zur Hochschulentwicklung liefern, bedürfen hierzu jedoch auch einer geeigneten strukturellen Basis.

1. Zentrale Strukturen und Angebote zur Fort- und Weiterbildung

Als besonders wirksame Organisationsform zur Unterstützung einer übergreifend zielorientierten Hochschulentwicklung wird eine Zweiteilung der Aufgaben diskutiert: Gemeint ist hiermit eine gebündelte, zentrale Konzeption und Bereitstellung einerseits und eine dezentrale Verankerung und Steuerung der Nutzung entsprechender Entwicklungsmaßnahmen und -angebote andererseits (vgl. Regnet, 1994; Pellert, 1995, S. 128; Wilkening, 2002, S. 214 ff.). Die Existenz einer zentralen Struktur der Hochschule, welche Angebote im Sinne der übergreifenden Organisationsziele (z.B. Ausrichtung an einem Leitbild, Profilbildung) entwickelt und organisiert (z.B. Abteilung für Personalentwicklung, Organisationsentwicklungsprojekt, Stabsstelle der Hochschulleitung), wird dabei als ein wesentlicher Erfolgsfaktor herausgestellt. Kapp (1995) berichtet beispielsweise von einem Anteil von 57,8% der Hochschulen im internationalen Raum, die eine derartige zentrale Abteilung zur Personalentwicklung eingerichtet haben. Die Schaffung von Strukturen der Hochschulentwicklung wird nicht als Selbstzweck gesehen; sie dient der kosteneffizienten und an übergreifenden Zielen orientierten Bereitstellung von Entwicklungsangeboten. So liegen die Aufgaben der von Kapp (1995) untersuchten Einrichtungen in der Vermittlung didaktischer Kompetenz an Lehrende wie auch in einer Professionalisierung des gesamten Hochschulpersonals, einschließlich des administrativen Bereichs. Sie stellen insofern einen Gegensatz zu dem im deutschsprachigen Raum vorherrschenden „Nebeneinander in getrennten Welten“

(Knoll, 2004, S. 14) dar. Gemeint ist hiermit die strukturelle Trennung zwischen Angeboten für das akademische Personal einerseits und der Fort- und Weiterbildung für das administrative Personal andererseits.

Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung zählen zu den klassischen Maßnahmen der Personalentwicklung (Neuberger, 1994), müssen allerdings nicht zwingend unter dieser Bezeichnung durchgeführt werden. In einer Umfrage unter den deutschen Universitäten ermittelten Müller & Fisch (2005), dass 66,1% der Hochschulen Fort- und Weiterbildungsangebote für ihr eigenes Personal bereitstellen. Lediglich 11,9% der Hochschulen verfügen allerdings über ein explizites Personalentwicklungskonzept oder planen ein solches für die nähere Zukunft. Gemäß einer Internetrecherche von Battaglia (2004, vgl. hierzu kritisch: Berendt, 2006) sind *einige* Hochschulen im Bereich der (hochschuldidaktischen) Personalentwicklung sehr aktiv und arbeiten an innovativen Konzepten, während an der *Mehrheit* der Hochschulen diese Form der Personalentwicklung bislang keine wesentliche Rolle spielte. Doch auch dort, wo die Aufgaben der Personalentwicklung für die Mitglieder der Hochschule unter der expliziten Bezeichnung *Personalentwicklung* stattfindet, offenbart sich bei näherer Betrachtung in vielen Fällen eine Umetikettierung der bereits bestehenden Angebote zur Fort- und Weiterbildung ohne konzeptionelle Anpassung an die gegenwärtigen Herausforderungen der Hochschulentwicklung (Webler, 2006, S. 3).

Aus diesen Befunden ergeben sich Hinweise auf ein stark unterschiedliches Aktivitätsniveau der einzelnen Hochschulen. Unklar ist, welche Bedeutung die einzelnen Ansätze der Hochschulentwicklung *insgesamt* in Deutschland erreicht haben. Ebenso unklar ist, ob es sich bei dem unterschiedlichen Aktivitätsniveau der einzelnen Hochschulen um eher zufällige Unterschiede handelt, die beispielsweise im Interesse und der Bereitschaft einzelner Personen (z.B. Prorektor/-in, Hochschuldidaktisches Zentrum) begründet sind, oder ob systematische, in den strukturellen Charakteristika der jeweiligen Hochschule liegende Faktoren hierzu beitragen. So ist bei Wirtschaftsunternehmen die *Größe* der Organisation einer der Faktoren, die gemäß empirischer Studien (z.B. Willich/Minks/Schaeper, 2002) sowohl die Institutionalisierung wie auch die Intensität der Angebote zur gezielten Entwicklung des Personals beeinflussen. Vor diesem Hintergrund wäre es plausibel anzunehmen, dass größere Hochschulen eher als kleinere Strukturen und Angebote zur Hochschulentwicklung aufweisen (vgl. Willich/Minks, 2004).

Im deutschen Hochschulwesen besteht eine wesentliche Differenzierung zwischen *Universitäten und Fachhochschulen*. Den Fachhochschulen wird oft eine stärkere Praxisorientierung zugesprochen, die sich auch in einer stärkeren Übernahme „moderner“ Managementkonzepte niederschlagen könnte. Tatsächlich liegen Berichte aus einer Reihe von Fachhochschulen vor, in denen Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung derartiger Konzepte geschildert werden (z.B. Rieck, 1998; Buck-Bechler/Lewin, 2001). Diese unterschiedliche Herangehensweise könnte sich auch in einem unterschiedlichen Grad der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung äußern.

Nicht zuletzt könnte sich auch die unterschiedlich verlaufende Entwicklung des Bildungswesens in der ehemaligen DDR und im (westlichen) Bundesgebiet (vgl. Pasternack,

1999) besonders hinsichtlich des Stellenwerts der Hochschuldidaktik, aber auch hinsichtlich anderer zentraler Strukturen noch heute niederschlagen. Während in den alten Bundesländern besonders die 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts von Reformphasen gekennzeichnet waren, haben in den neuen Bundesländern vor allem zu Beginn der 90er Jahre einschneidende Veränderungen stattgefunden. Dieser unterschiedliche Rhythmus von Umbrüchen und Reformschritten in *Ost und West* könnte sich auch im Bereich der Strukturen und Angebote zur Hochschulentwicklung bemerkbar machen.

2. Ziele und Fragestellungen

Mittels einer quantitativen Internetrecherche soll der aktuelle Stand der strukturellen Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen untersucht werden. An erster Stelle steht die Frage, ob, und wenn ja: welche übergreifend agierenden Strukturen zur Unterstützung der Hochschulentwicklung bestehen. Hierbei stehen solche Strukturen im Fokus, deren Angebot nicht auf Einzelbereiche (wie z.B. einzelne Institute, Abteilungen oder Fachbereiche) ausgerichtet ist, sondern der gesamten Hochschule in gebündelter Form zur Verfügung steht. Untersucht wird also, welcher Anteil der deutschen Hochschulen die Einrichtung derartiger zentraler und/oder hochschulweit agierender Abteilungen, Stabsstellen, Kommissionen, Projekte oder vergleichbarer Strukturen vorgenommen hat, deren Arbeit auf die (1) Personalentwicklung („PE“, auch Personalmanagement oder andere Funktion zur Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene), (2) Organisationsentwicklung („OE“, auch explizite Hochschulentwicklung oder andere Form der Entwicklung von Organisationsstrukturen und -prozessen), (3) Hochschuldidaktik („HD“, auch Zentren für Hochschuldidaktik oder didaktische Angebote im Verbund mit anderen Hochschulen) oder (4) Qualitätsentwicklung („QE“, auch Qualitätsprojekt oder Qualitätsmanagement auf Hochschulebene) gerichtet ist (Fragestellung 1, Stand der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung).

Anschließend wird untersucht, welche spezifischen Angebote zur Fort- und Weiterbildung die Hochschulen bereithalten. Ausgewählt wurde damit ein auch in der Außendarstellung der Hochschulen relativ leicht erkennbarer Indikator für die Intensität konkreter Maßnahmen zur Unterstützung der Hochschulentwicklung auf der Ebene der arbeitsbezogenen Einstellungen und Kompetenzen. Als Zielgruppen dieser Angebote werden (1) das administrative Personal, (2) externe Nutzer/-innen (z.B. wissenschaftliche Weiterbildung) sowie (3) das akademische Personal unterschieden. Für letztere Gruppe werden drei wichtige thematische Schwerpunkte differenziert, nämlich (3.1) Angebote im Bereich der Lehrkompetenz (also Hochschuldidaktik im engeren Sinne), (3.2) Einsatz von EDV (incl. Multimedia und Internet) sowie (3.3) Management, Führung und Organisation (auch Qualitätsmanagement und Evaluation) (Fragestellung 2, Angebote im Bereich von Fort- und Weiterbildung).

Neben diesen Informationen über das gegenwärtige Ausmaß der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung sollen strukturelle Variablen der einzelnen Hochschulen auf Zusammenhänge mit der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung hin untersucht werden, nämlich (1) die Größe der Hochschulen (abgebildet als Anzahl der Studie-

renden), (2) ihr Status (Universität, Fachhochschule sowie alle anderen Hochschulformen wie künstlerische und pädagogische Hochschulen, Verwaltungshochschulen und als Hochschule anerkannte Akademien) sowie (3) der Standort in den alten oder neuen Bundesländern (verkürzend als „West“ und „Ost“ bezeichnet). Zunächst geht es hierbei um die Frage, in welchem Zusammenhang strukturelle Charakteristika der Hochschulen mit der Institutionalisierung der einzelnen Varianten der Hochschulentwicklung stehen (Fragestellung 3, Niederschlag struktureller Merkmale in der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung).

Abschließend wird geprüft, welche Zusammenhänge zwischen diesen strukturellen Merkmalen und den Formen der Institutionalisierung einerseits und den ausgewählten Elementen des Fort- und Weiterbildungsangebots andererseits bestehen, ob und wie sich also die Einrichtung entsprechender Strukturen in konkreten Angeboten niederschlägt (Fragestellung 4, Niederschlag der strukturellen Merkmale und der Institutionalisierung im Fort- und Weiterbildungsangebot).

3. Vorgehensweise und Stichprobe

Im Rahmen einer Internetrecherche wurden im Zeitraum zwischen März und September 2005 die öffentlich zugänglichen Websites deutscher Hochschulen aufgesucht. Aus den insgesamt rund 350 deutschen Hochschulen (Statistisches Bundesamt, 2005) wurde eine Stichprobe von N=145 Hochschulen durch Zufallsauswahl zusammengestellt. Anhand der Studierendenzahlen im Studienjahr 2004/05 (Variable „Größe“, in 1.000 Studierenden) wurden drei Größenstufen gebildet, denen jeweils rund ein Drittel der deutschen Hochschulen zugeordnet werden kann. Zu jeweils gleichen Anteilen wurden entsprechend in der Stichprobe kleine (bis 2.500 Studierende), mittlere (über 2.500 bis 10.000 Studierende) und große (über 10.000 Studierende) Hochschulen berücksichtigt. Der Status der Hochschule (Fachhochschule vs. Universität vs. sonstige Hochschule, Variable „Status“) sowie der Standort (Ost vs. West, Zuordnung der Berliner Hochschulen entsprechend der ehemaligen Sektorengrenzen, Variable „Standort“) wurde als Variable festgehalten, jedoch nicht gezielt als Schichtungsmerkmal bei der Stichprobenzusammenstellung berücksichtigt. Die (im Durchschnitt größeren) Universitäten waren in der Stichprobe daher überrepräsentiert, die (im Durchschnitt kleineren) „sonstigen Hochschulen“ unterrepräsentiert (zu den exakten Relationen in der Grundgesamtheit vgl. Statistisches Bundesamt, 2005).

Die Recherche wurde von drei Personen unabhängig voneinander anhand einer gemeinsamen zweistufigen Suchstrategie durchgeführt. *Explizit* wurde zunächst mit Hilfe der in den meisten Fällen gegebenen Suchfunktion auf der Hochschul-Website nach Schlüsselwörtern gesucht und das Suchergebnis ausgewertet. So wurden beispielsweise die nach der Eingabe „Personalentwicklung“ gelieferten Verweise dahingehend geprüft, ob die jeweilige Hochschule über eine zentrale Verwaltungseinheit, Kommission oder sonstige Struktur verfügt, die interne Personalentwicklung zu ihrem Aufgabenbereich zählt. Falls ja, wurde dies in der Dokumentation als „PE vorhanden“ festgehalten. Falls

unter dem Stichwort „Personalentwicklung“ hingegen keine entsprechenden Strukturen aufzufinden waren (z.B. nur Hinweise auf Lehrveranstaltungen über PE), erfolgte ein weiterer Suchschritt. Diese *implizite* Suche bestand in einem Aufsuchen aller in Frage kommenden zentralen Einheiten der Hochschule, wie zum Beispiel des Personaldezernats mit seinen untergeordneten Einheiten, den Prorektoraten, Stabsstellen und den mit der Hochschulverwaltung assoziierten Einrichtungen. Wurde im Rahmen dieser Suchschritte eine Abteilung oder Stelle gefunden, deren Aufgabenbeschreibung „Personalentwicklung“ umfasste, wurde dies in der Dokumentation ebenfalls als „PE vorhanden“ notiert. Nur falls sowohl die explizite als auch die implizite Suche ergebnislos ausfielen, wurde für die jeweilige Hochschule „PE nicht vorhanden“ festgehalten.

Analog wurde mit allen anderen genannten Suchbegriffen zur Institutionalisierung verfahren; im Falle der Fort- und Weiterbildungsangebote wurden bei der expliziten Suche die Schlüsselwörter „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ sowie „Programm“ und „Schulung“ verwendet. Bei der Bewertung der gefundenen Angebote wurden alle Angebote (z.B. Workshops, Zertifikatskurse, Trainings) berücksichtigt, sofern aus der jeweiligen Beschreibung erkennbar war, dass es sich um ein Angebot für die betreffende Zielgruppe (z.B. Verwaltungspersonal) handelte und das Angebot aktuell oder innerhalb der vergangenen Jahre zur Verfügung gestanden hat (seit 2001).

Von den ursprünglich ausgewählten N=145 Hochschulen war bei 13 Hochschulen die Website zum Zeitpunkt der Erhebung überhaupt nicht verfügbar oder die jeweilige Hochschule gab auf ihren Webseiten keinerlei Informationen über die internen Organisationsstrukturen preis. Diese 13 Fälle wurden von den Analysen ausgeschlossen; die nachfolgend berichteten Daten basieren somit auf den verbleibenden N=132 Hochschulen und damit auf einer Stichprobe, die rund ein Drittel aller zum Erhebungszeitpunkt in Deutschland existierenden Hochschulen umfasst.

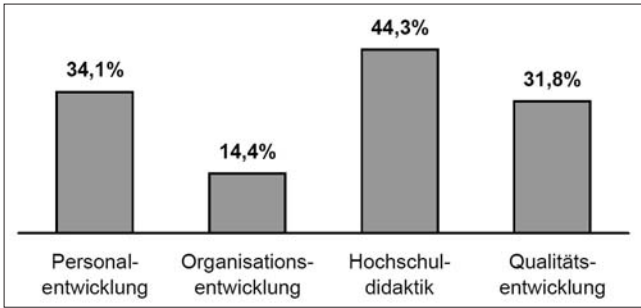
4. Ergebnisse

4.1 Institutionalisierung der Hochschulentwicklung (Fragestellung 1)

In Abbildung 1 ist der Prozentanteil der untersuchten Hochschulen angegeben, die über die jeweilige Institutionalisierungsform verfügen. Wie sich zeigt, ist die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik gegenwärtig an deutschen Hochschulen am stärksten ausgeprägt; mit 44,3% verfügt fast die Hälfte der Hochschulen autonom oder in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen über eine zentral agierende Struktur zur Bereitstellung hochschuldidaktischer Angebote. Die Personalentwicklung ist, ähnlich wie die Qualitätsentwicklung, mit 34,1% bzw. 31,8% bei rund einem Drittel der Hochschulen institutionalisiert, während mit 14,4% ein nur geringer Anteil der Hochschulen derzeit über eine Einheit verfügt, deren Aufgabenbereich die Organisationsentwicklung umfasst.

32,6% der Hochschulen verfügen bislang über gar keine institutionelle Basis für zumindest eine der vier untersuchten Formen der Hochschulentwicklung. An 29,5% der Hochschulen war genau eine der vier Formen vertreten; 23,5% der Hochschulen verfügen über zwei zentrale Struk-

Abbildung 1: Anteil der Hochschulen mit institutionalisierten Formen der Hochschulentwicklung (N=132)

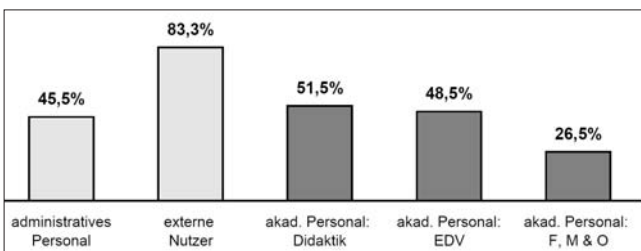


turen (z.B. eine Stelle für Hochschuldidaktik sowie eine Abteilung für Personalentwicklung). Weitere 9,8% der Hochschulen weisen drei der recherchierten Angebote auf, und 4,5% haben für alle vier Formen der Hochschulentwicklung eine strukturelle Basis geschaffen.

4.2 Fort- und Weiterbildungsangebot (Fragestellung 2)

Unabhängig von ihrer institutionellen Verortung wurden die von der jeweiligen Hochschule bereitgestellten Fort- und Weiterbildungsangebote untersucht. Die prozentualen Häufigkeiten zeigt Abbildung 2. An 45,5% der Hochschulen werden demnach zum gegenwärtigen Zeitpunkt interne Workshops, Seminare und andere Veranstaltungen angeboten, die sich an die eigenen Verwaltungskräfte richten. Die überwiegende Mehrheit der Hochschulen (83,3%) stellt entsprechend ihres Auftrags zur wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrem Internetauftritt Angebote dar, die sich an externe Nutzer richten: Diese reichen von einzelnen, zumeist fachspezifischen Veranstaltungen bis hin zu Weiterbildungsstudiengängen (vgl. Willich/Minks, 2004). Für die Nutzergruppe der Lehrenden wurden drei Themenfelder von Fort- und Weiterbildungsangeboten unterschieden, nämlich didaktische Angebote (von 51,5% der Hochschulen angeboten), Schulungen im Bereich von EDV, zu denen auch e-Learning und neue Medien gerechnet wurden (48,5%) sowie Angebote im Bereich von Führung, Management und Organisation (F, M & O). Letztere Gruppe wird bislang nur von 26,5% der Hochschulen den Mitgliedern des akademischen Bereichs angeboten.

Abbildung 2: Anteil der Hochschulen mit ausgewählten Angeboten zur Fort- und Weiterbildung (N=132)



An 14,4% der aufgesuchten Hochschulen ergaben sich keinerlei Hinweise auf ein Angebot an Fort- und Weiterbildung, weder für das eigene Personal in Forschung und/oder Lehre noch für das Verwaltungspersonal noch für externe Nutzer. 25,0% der Hochschulen verfügen über genau eine Kategorie von Weiterbildungsangeboten (zumeist: wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für externe Nutzer). Zwei Varianten der Fort- und Weiterbildung sind an 9,1% der Hochschulen verfügbar, während 12,9% drei Angebotsklassen aufweisen (z.B. für externe Nutzer sowie EDV-Schulungen für Verwaltung und wissenschaftliches Personal). 19,7% der Hochschulen haben vier der fünf Angebotsarten, und 18,9% bieten alle hier untersuchten Kategorien der Fort- und Weiterbildung an.

4.3 Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen und Institutionalisation (Fragestellung 3)

Die Informationen über die Basis der Hochschulentwicklung wurden in der Analyse auch in Beziehung zu den strukturellen Charakteristika der Hochschulen gesetzt. Tabelle 1 stellt zunächst die deskriptiven Ergebnisse für die Variablengruppe „Institutionalisierung“ differenziert nach den drei erhobenen strukturellen Merkmalen dar.

Tabelle 1: Prozentuale Häufigkeit der Institutionalisation von Hochschulentwicklung in den nach Strukturmerkmalen differenzierten Gruppen von Hochschulen (N=132; Hochschulgröße: klein bis 2.500, mittel bis 10.000 Studierende, groß darüber)

Institutionalisierung	Hochschulgröße			Standort		Status		
	klein (n=36)	mittel (n=44)	groß (n=52)	Ost (n=33)	West (n=99)	Universität (n=69)	FH (n=50)	sonstige (n=13)
Personalentwicklung (PE)	19,4%	22,7%	53,8%	39,4%	32,3%	46,4%	22,0%	15,4%
Organisationsentwicklung (OE)	5,6%	13,6%	21,2%	9,1%	16,2%	21,7%	6,0%	7,7%
Hochschuldidaktik (HD)	22,9%	36,4%	65,4%	27,3%	50,0%	56,5%	32,7%	23,1%
Qualitätsentwicklung (QE)	11,1%	36,4%	42,3%	39,4%	29,3%	39,1%	24,0%	23,1%

Um den etwaigen Niederschlag der strukturellen Merkmale in der Institutionalisation der Hochschulentwicklung statistisch weiter zu untersuchen, wurden schrittweise logistische Regressionsanalysen (Christensen, 1997) separat für die vier Formen der Institutionalisation durchgeführt. Bei der logistischen Regression wird versucht, die Ausprägung eines dichotomen Kriteriums (in diesem Fall: Vorhandensein der jeweiligen Institutionalisation an der jeweiligen Hochschule) durch verschiedene Prädiktoren (in diesem Fall: Strukturvariablen der Hochschule) vorherzusagen. Es wurden nach dem Wald-Kriterium diejenigen Prädiktoren nacheinander in das Vorhersagemodell aufgenommen, die einen statistisch signifikanten Beitrag zur Vorhersage des Kriteriums leisten. Die Stärke ihres jeweiligen Einflusses wird als exp(B) (Urban, 1993) beschrieben. Dieser Wert gibt einen Hinweis darauf, in welchem Maße die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Kriteriums steigt, wenn ein dichotomer Prädiktor eine bestimmte Ausprägung aufweist (Status und Standort, jeweils dichotom) oder im Falle kontinuierlicher Prädiktoren (Größe der Hochschule, in 1.000 Studierenden) um eine Einheit ansteigt. Als Hinweise auf die Modellgüte werden der Anteil der durch das Regressionsmodell zutreffend vorhergesagten Fälle (Vorhandensein der jeweiligen Institutionalisation) sowie die Kenngröße

Tabelle 2: Ergebnisse der logistischen Regressionen zur Vorhersage der vier Formen der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung (N=119), Prädiktoren * signifikant (p>0,05), ** hoch signifikant (p>0,01), (*) marginal signifikant (p<0,10), n.s. nicht ins Modell aufgenommen

Kriterium "Institutionalisierung"	exp(B)			Modellgüte	
	Größe	Standort	Status	R ²	Anteil richtig vorhergesagt
Personalentwicklung (PE)	1,058 **	n.s.	n.s.	0,12	64,7%
Organisationsentwicklung (OE)	n.s.	n.s.	0,230 *	0,09	84,9%
Hochschuldidaktik (HD)	1,068 **	n.s.	n.s.	0,14	63,3%
Qualitätsentwicklung (QE)	1,033 (*)	n.s.	n.s.	0,04	65,9%

R² angegeben (eine Entsprechung der aufgeklärten Varianz: Nagelkerke, 1991). Aufgrund der geringen Gruppengröße wurden die „sonstigen Hochschulen“ von der weiteren Analyse ausgeschlossen; es verblieben N=119 Universitäten und Fachhochschulen. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse.

Hinsichtlich der Institutionalisierung von Personalentwicklung, Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung erweist sich neben dem in allen Modellen berücksichtigen konstanten Faktor ausschließlich die Größe der jeweiligen Hochschule als statistisch bedeutsamer Prädiktor: Je größer die Hochschule, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit einer entsprechenden Form der Hochschulentwicklung, und zwar im Falle einer zentral agierenden Struktur für Personalentwicklung (Wald-Statistik W=9,548, p=0,002, exp(B)=1,058), hinsichtlich hochschuldidaktischer Einrichtungen (W=11,408, p=0,001, exp(B)=1,068) wie auch bei der Qualitätsentwicklung (W=3,620, p=0,057, exp(B)=1,033). Ob der Standort einer Hochschule im Osten oder Westen Deutschlands liegt, ist bei der Institutionalisierung ohne Bedeutung. Im Falle der Organisationsentwicklung weist das Strukturmerkmal „Größe“ keinen signifikanten Bezug zur Institutionalisierung auf; statt dessen erweist sich an dieser Stelle der Status der Hochschule als signifikanter Prädiktor (W= 4,917, p=0,027, exp(B)= 0,230): Eher Universitäten als Fachhochschulen betreiben demnach gegenwärtig explizite und zentral verankerte Organisationsentwicklung. Die durch die jeweiligen Modelle aufgeklärte Varianz ist mit Werten zwischen 0,04 und 0,14 (Nagelkerkes R²) durchweg recht niedrig.

4.4 Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen sowie Institutionalisierung und Fort- und Weiterbildungsangeboten (Fragestellung 4)

Durch die Einrichtung zentraler bzw. hochschulweit agierender Strukturen zur Hochschulentwicklung sollen Maßnahmen zur zielgerichteten Steuerung und Veränderung des individuellen Verhaltens innerhalb der Organisation Hochschule entwickelt und bereitgestellt werden. Als konkrete Formen dieser Maßnahmen wurden insgesamt fünf Fort- und Weiterbildungs-

angebote untersucht, die die Hochschulen für unterschiedliche Zielgruppen bereitstellen. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die relativen Häufigkeiten.

Um etwaige Auswirkungen einer Institutionalisierung auf die Bereitstellung konkreter Fort- und Weiterbildungsangebote zu untersuchen, wurde für jedes dieser Angebote (Kriterium: Vorhandensein mindestens einer entsprechenden Angebotsform) eine hierarchische logistische Regression (Christensen, 1997) mit zwei Schritten durchgeführt. Im Unterschied zur einfachen logistischen Regression werden bei der hierarchischen Variante in den einzelnen Schritten jeweils Gruppen von potenziellen Prädiktoren in das Vorhersagemodell eingebracht, um die Einflüsse der jeweiligen Prädiktorengruppen näher zu beleuchten. Zur Vorhersage des dichotomen Kriteriums (z.B. „EDV-Schulungen für akademisches Personal werden angeboten“) wurden im ersten Schritt, wie bereits bei Fragestellung 3, jeweils die drei Strukturmerkmale *Größe*, *Standort* und *Status* (nur Universitäten vs. Fachhochschulen) als potenzielle Prädiktoren berücksichtigt und nach dem Wald-Kriterium schrittweise in das Vorhersagemodell aufgenommen. Im zweiten Schritt wurden zusätzlich die dichotomen Variablen aus der Gruppe der Institutionalisierungen (z.B. „zentrale Personalentwicklung vorhanden“) als weitere potenzielle Prädiktoren untersucht; auch hier erfolgte die Aufnahme nach dem Wald-Kriterium schrittweise. Auch bei diesen Regressionsanalysen wurden die „sonstigen Hochschulen“ aufgrund der geringen Gruppengröße ausgeschlossen; die Analysen erfolgten auf Basis von N=119 Hochschulen. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse dieser fünf Regressionsanalysen.

Tabelle 3: Prozentuale Häufigkeit der auf Hochschulebene angebotenen Fort- und Weiterbildungsangebote in den nach Strukturmerkmalen differenzierten Gruppen von Hochschulen (N=132; Hochschulgröße: klein bis 2.500, mittel bis 10.000 Studierende, groß darüber).

Fort- und Weiterbildungsangebote	Hochschulgröße			Standort		Status		
	klein (n=36)	mittel (n=44)	groß (n=52)	Ost (n=33)	West (n=99)	Universität (n=69)	FH (n=50)	sonstige (n=13)
Verwaltungspersonal	19,4%	34,1%	73,1%	24,2%	52,5%	65,2%	26,0%	15,4%
externe Nutzer	75,0%	75,0%	96,2%	84,8%	82,8%	89,9%	74,0%	84,6%
akademisches Personal: Didaktik	16,7%	47,7%	78,8%	39,4%	55,6%	68,1%	38,0%	15,4%
akademisches Personal: EDV	13,9%	36,4%	82,7%	33,3%	53,5%	66,7%	28,0%	30,8%
akademisches Personal: F, M & O	8,3%	6,8%	55,8%	12,1%	31,3%	42,0%	8,0%	15,4%

Tabelle 4: Ergebnisse der hierarchischen logistischen Regressionen zur Vorhersage der Fort- und Weiterbildungsangebote (N=119). Prädiktoren * signifikant (p>0,05), ** hoch signifikant (p>0,01), n.s. nicht ins Modell aufgenommen

Kriterium "Fort- und Weiterbildungsangebot"	Schritt 1				Schritt 2				Anteil richtig vorhergesagt	
	exp(B) Größe	exp(B) Standort	exp(B) Status	R ²	exp(B) PE	exp(B) OE	exp(B) HD	exp(B) QE		
Verwaltungspersonal	1,069 **	0,31 *	0,36 *	0,32	4,61 **	n.s.	n.s.	4,34 **	0,46	79,8%
externe Nutzer	1,131 **	n.s.	n.s.	0,17	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,17	83,2%
akad. Personal: Didaktik	1,081 **	n.s.	n.s.	0,25	n.s.	n.s.	16,20 **	4,81 **	0,57	82,4%
akad. Personal: EDV	1,153 **	n.s.	n.s.	0,38	2,87 *	n.s.	5,97 **	3,36 *	0,57	82,4%
akad. Personal: F, M & O	1,116 **	n.s.	n.s.	0,33	2,98 *	n.s.	4,22 **	n.s.	0,44	79,0%

Die Größe der Hochschule erweist sich hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsangebote in allen Fällen als signifikanter Prädiktor; größere Hochschulen weisen generell mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die untersuchten Fort- und Weiterbildungsangebote auf. Der Standort der Hochschule (Wald-Statistik $W=5,234$, $p=0,022$, $\exp(B)=0,31$) sowie ihr Status ($W=4,173$, $p=0,041$, $\exp(B)=0,36$) spielen ausschließlich bei Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für das administrative Personal eine wesentliche Rolle. Hochschulen in den alten Bundesländern sind demnach in der Fort- und Weiterbildung ihrer Verwaltungskräfte aktiver als die Hochschulen in den neuen Bundesländern, ebenso wie die Universitäten in ihren Internetauftritten mehr Engagement in diesem Punkt dokumentieren, als dies bei den Fachhochschulen der Fall ist (vgl. Tabelle 3).

Die im zweiten Schritt der hierarchischen Regressionsanalysen betrachteten Auswirkungen der unterschiedlichen Institutionalisierungen von Hochschulentwicklung zeigen ein differenziertes Befundmuster. Das Vorhandensein einer zentralen Struktur der Personalentwicklung hängt sehr stark ($W=8,571$, $p=0,003$, $\exp(B)=4,61$, stärkster Prädiktor in diesem Modell) mit Angeboten für das Verwaltungspersonal sowie in untergeordnetem Maße mit Angeboten für das wissenschaftliche Personal in den Themenbereichen EDV ($W=3,839$, $p=0,05$, $\exp(B)=2,87$) sowie Führung, Management & Organisation ($W=4,639$, $p=0,031$, $\exp(B)=2,98$) zusammen.

Die Institutionalisierung von Organisationsentwicklung steht demgegenüber in keinerlei beobachtbaren Zusammenhang mit Fort- und Weiterbildungsangeboten; in keines der fünf Modelle wird dieser Prädiktor als statistisch signifikant aufgenommen. Eine zentral agierende Stelle für Hochschuldidaktik geht demgegenüber erwartungsgemäß in sehr ausgeprägtem Maße mit der Bereitstellung von Angeboten für das akademische Personal im (hochschul-)didaktischen Bereich einher ($W=24,960$, $p=0,001$, $\exp(B)=16,20$). Außerdem steht die Institutionalisierung von Hochschuldidaktik in einem starken Zusammenhang mit Angeboten im Themenfeld EDV ($W=12,283$, $p=0,001$, $\exp(B)=5,97$, stärkster Prädiktor in diesem Modell) sowie im Bereich Führung, Management & Organisation (mit $W=7,093$, $p=0,008$, $\exp(B)=4,22$ ebenfalls stärkster Prädiktor in diesem Modell). Von Relevanz ist ferner die Institutionalisierung der Qualitätsentwicklung; bei der Bereitstellung von Angeboten für das Verwaltungspersonal ($W=7,840$, $p=0,03$, $\exp(B)=4,34$) sowie von Didaktik- ($W=6,814$, $p=0,009$, $\exp(B)=4,81$) und EDV-Angeboten für das wissenschaftliche Personal ($W=4,513$, $p=0,03$, $\exp(B)=3,36$) ist sie jeweils der zweitstärkste Prädiktor.

Einzig die Bereitstellung von externen Angeboten zur Fort- und Weiterbildung ist von der Institutionalisierung jeglicher Form der Hochschulentwicklung weitgehend unabhängig; für keinen der im zweiten Schritt berücksichtigten Prädiktoren ergab sich ein signifikanter Zusammenhang mit diesem Kriterium. Die durch die anderen vier Modelle aufgeklärte Varianz liegt mit Werten von Nagelkerkes $R^2=0,44\dots0,58$ in einem hohen Bereich. Die Hinzunahme der Institutionalisierung im zweiten Schritt der hierarchischen Regression erbringt hierbei substantielle Zuwächse im R^2 zwischen $R^2=0,11$ und $R^2=0,32$ gegenüber dem jeweils ersten Schritt, in dem ausschließlich die strukturellen Merkmale der jeweiligen Hochschule und noch nicht ihr Engage-

ment in der Hochschulentwicklung beachtet wurden.

5. Diskussion

Rund zwei Drittel der deutschen Hochschulen verfügen zum gegenwärtigen Zeitpunkt über eine zentrale und/oder hochschulweit agierende strukturelle Basis der Hochschulentwicklung. Am stärksten institutionalisiert ist hierbei derzeit die Hochschuldidaktik, die in der einen oder anderen Form an fast der Hälfte der untersuchten Hochschulen vertreten ist. Personalentwicklung und Qualitätsentwicklung agieren in vergleichbarer Größenordnung an je rund einem Drittel der Hochschulen von einer zentralen Stelle aus, während die Organisationsentwicklung (und damit inbegriffen: explizit mit der Aufgabe *Hochschulentwicklung* versehene Einheiten) bislang kaum institutionalisiert ist (Fragestellung 1).

Die Aufgabenschwerpunkte der Hochschulen bei der Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten (Fragestellung 2) liegen klar im Bereich der externen (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Jeweils rund die Hälfte der Hochschulen bildet außerdem das eigene Verwaltungspersonal weiter oder hält hochschuldidaktische Angebote oder EDV-Schulungen für das akademische Personal bereit. Nur rund ein Viertel der Hochschulen weist ein gezieltes Angebot zur Weiterentwicklung des akademischen Personals in Fragen von Führung, Management und Organisation auf. Während sich den Internetpräsentationen von jeder siebenten Hochschule bislang überhaupt keine Hinweise auf Aktivitäten im Bereich der Fort- und Weiterbildung entnehmen lassen, stellt über die Hälfte der Hochschulen mehrere, nämlich drei oder mehr unterschiedliche Arten von Angeboten in diesem Bereich bereit.

Mit einer zunehmenden Größe der Hochschule, gemessen in Studierendenzahlen, geht eine stärkere Institutionalisierung verschiedener Formen der Hochschulentwicklung einher (Fragestellung 3). Hochschulen in den alten und neuen Bundesländern weisen im Wesentlichen vergleichbare Institutionalisierungsgrade der Hochschulentwicklung auf. Auch im Vergleich zwischen Universitäten und Fachhochschulen erscheint der relative Größenunterschied bedeutsamer als der unterschiedliche Status im Hochschulwesen.

Der Aufgabenschwerpunkt der explizit als solcher institutionalisierten Personalentwicklung liegt vorrangig in der Bereitstellung von Angeboten für das administrative Personal der jeweiligen Hochschule (Fragestellung 4): Der Aufbau (oder in etlichen Fällen, vgl. Webler, 2006: die Neubezeichnung) zentraler Einheiten zur Personalentwicklung geht einher mit Fort- und Weiterbildungsangeboten für das Personal in Verwaltung, Sekretariaten und im technischen Bereich. Maßgeblich für die Konzeption und Durchführung von Angeboten für den akademischen Bereich sind demgegenüber ganz vorrangig die Einrichtungen der Hochschuldidaktik und – deutlich weniger ausgeprägt, aber breiter gefächert – jene der Qualitätsentwicklung: Die *Funktion* Personalentwicklung für das akademische Personal wird derzeit nicht von der *Struktur* Personalentwicklung – so überhaupt an der jeweiligen Hochschule vorhanden – erbracht, sondern am ehesten von der Hochschuldidaktik. Deren Angebote richten sich entsprechend vorrangig auf die Vermittlung didaktischer Qualifikationen, allerdings auch auf den Umgang mit EDV, Internet und neuen Medien und, deut-

lich abgestuft, auf die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich von Führung, Management und Organisation. Die Hochschuldidaktik eröffnet sich damit neue und unter dieser Bezeichnung auch unerwartete Tätigkeitsfelder, die über den „eigentlichen“ Bereich hochschuldidaktischer Qualifikation hinausgehen. Die Brücke zur hochschulischen Personalentwicklung im Sinne eines integrativen und zielorientierten Gesamtkonzepts *Hochschulentwicklung* wird jedoch bislang noch nicht geschlagen: Die Tätigkeitsfelder der auf die administrative Zielgruppe gerichteten Personalentwicklung einerseits und der akademisch orientierten Hochschuldidaktik andererseits weisen derzeit wenig Überschneidung auf, der Eindruck eines „*Nebeneinanders in getrennten Welten*“ (Knoll, 2004, S. 14) wird bestätigt. Die im Sinne einer umfassenden Hochschulentwicklung denkbare Ausrichtung der einzelnen Angebote auf gemeinsame Ziele (hochschulweit verankertes Leitbild, Vision, Profilbildung) wird durch dieses Nebeneinander vermutlich eher erschwert als erleichtert.

Rund zwei Drittel der Hochschulen weisen derzeit *keine* zentral verortete, explizit mit diesem Aufgabenbereich betraute Struktur für die Personalentwicklung der Hochschulmitglieder auf (vgl. Abbildung 1), und rund ein Drittel der Hochschulen leistet diese Funktion *auch nicht* auf dem „Umweg“ der Hochschuldidaktik, der Qualitätsentwicklung oder der bislang stark unterrepräsentierten Organisationsentwicklung. An rund der Hälfte der Hochschulen gibt es *überhaupt keine* erkennbaren zentral bereitgestellten Angebote für die Kompetenzentwicklung des akademischen Personals im Bereich Didaktik und/oder EDV, und an drei Viertel der Hochschulen werden Entwicklungsangebote im Bereich von Führung, Management und Organisation *nicht* zentral bereitgestellt. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass *überhaupt keine* Entwicklungsmöglichkeiten für die in der Hochschule entscheidende Ressource *Personal* bestehen: An vielen dezentralen Stellen, insbesondere in den einzelnen Fachbereichen oder Fakultäten und auf den darunter liegenden Ebenen, findet eine Entwicklung des Personals in vielfältigen Formen und Themengebieten ständig und als selbstverständlicher Bestandteil des Hochschulalltags statt. Im Zuge der gegenwärtigen Reformschritte an der Hochschulen rücken jedoch spezifische Entwicklungsbedarfe in den Vordergrund, bei denen zentral unterstützte Formen der Hochschulentwicklung besondere Vorteile aufweisen – beispielsweise wenn es darum geht, die Arbeit in den einzelnen Fachbereichen auf ein gemeinsames Leitbild auszurichten, den Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten zu vermitteln oder der Personalentwicklung an der Hochschule insgesamt eine neue, geteilte Richtung zu geben. Dezentralität soll hierbei also nicht etwa durch Zentralität ersetzt, sondern vielmehr ergänzt werden: Zentrale Stellen sorgen für die Integration, Zielorientierung und die professionelle organisatorische Gestaltung von Entwicklungsangeboten und verfügen hierzu über ihr spezifisches Know-How, während die Konkretisierung des Bedarfs, die Verankerung der Angebote und die Nutzungsentscheidung nach wie vor dezentral, in den Abteilungen, Fachbereichen und Arbeitsgruppen erfolgen kann und soll (vgl. Kapp, 1995; Pellert, 1995; Webler, 2006). Wird eine solche zentral unterstützte Form der Hochschulentwicklung im Bereich der Ressource *Personal* angestrebt, bieten sich

vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde folgende Ansatzpunkte:

- (1) Neben ihrer Funktion als Instrumente zur Deckung eines Weiterentwicklungsbedarfs der individuellen Kompetenzen in einem bestimmten Bereich lassen sich die Angebote zur Fort- und Weiterbildung auch als Elemente der symbolischen Führung an Hochschulen, als Interventionen im Kontext von „*Symbolen, Mythen, Ritualen*“ (Neuberger, 1994, S. 65) verstehen: Wird eine mit dem Ziel der Hochschulentwicklung verbundene zentrale Einrichtung, Projekt oder Struktureinheit ins Leben gerufen, so ist dies zugleich ein Signal, dass die jeweilige Hochschulleitung sich für eine entsprechende „Institutionalisierung des Wandels“, für einen ausdrücklichen ersten Schritt der Hochschulentwicklung entschieden hat. Diejenigen Hochschulen, die bislang über keine derartige Institutionalisierung auf zentraler Ebene verfügen – je nach Blickrichtung also zwischen der Hälfte und zwei Dritteln der Hochschulen – können mit dem Aufbau einer solchen strukturellen Basis einen gezielten Impuls setzen und das Signal geben, dass ein entsprechender Wandel in der eigenen Organisation initiiert wird. Über die Auswahl der angebotenen Themen (z.B. Gewichtung der Schwerpunktthemen wie Hochschuldidaktik oder Hochschulmanagement/Führung) lassen sich zudem Hinweise setzen für die angestrebte Richtung der Hochschulentwicklung. Die Sichtbarkeit der Strukturen und der von ihnen angebotenen Entwicklungsmöglichkeiten kann auf diese Weise eine gewählte Strategie der Hochschulleitung unterstützen.
- (2) Die Potenziale zentral (mit-)organisierter Entwicklungsangebote für das eigene Personal werden bislang nur zum Teil ausgeschöpft. Dass es an Hochschulen prinzipiell möglich ist, gebündelte Angebote zur Fort- und Weiterbildung zu etablieren, zeigt der Anteil der Hochschulen, die für externe Nutzerinnen und Nutzer Angebote bereithalten – fast alle tun dies. Diese offenkundig gegebene Kompetenz können die Hochschulen auch für sich selbst, für die eigene institutionelle Entwicklung nutzen. Bislang bleibt jedoch das zentral organisierte Angebot an das eigene Personal im administrativen und akademischen Bereich deutlich, im Falle der Förderung von Kompetenzen im Bereich von Führung, Management und Organisation sogar dramatisch hinter der Intensität externer Angebote zurück: Es bieten sich hier große Potenziale, diese bereits gegebene Kompetenz der Institution *Hochschule* zum Aufbau von Bildungsangeboten nicht nur auf der dezentralen, sondern auch auf der zentralen Ebene für sich selber gezielt nutzbar zu machen.
- (3) Die institutionelle und programmatische Trennung zwischen der Personalentwicklung vor allem für das administrative Personal einerseits und den vor allem von der Hochschuldidaktik und der Qualitätsentwicklung erbrachten Angeboten für das akademische Personal andererseits ist offensichtlich und ebenso verständlich wie folgenreich. Sie führt zu einer bestenfalls zufälligen Überschneidung der Zielgruppen und der thematischen Angebote. Die zu einer verstärkt gemeinsamen, hochschulweiten und aufeinander abgestimmten Hochschulentwicklung beitragende Ausrichtung an *gemeinsamen*

Zielen wird dadurch jedoch erschwert: Einige der im Rahmen der Internetrecherche aufgesuchten Hochschulen verfügen derzeit über Stellen in der Verwaltung, die ausschließlich für die Fort- und Weiterbildung des administrativen Personals zuständig sind und in keinem erkennbaren Austausch mit vorhandenen Strukturen der Hochschuldidaktik stehen (assoziiert mit den Prorektoren für Studium und Lehre), welche wiederum unabhängig von Stellen zur Nachwuchsförderung agieren (unter Leitung der Prorektorate für Forschung und Nachwuchs) – und völlig losgelöst hiervon existieren dezentral organisierte externe Weiterbildungsangebote (in Verantwortung der Fachbereiche, ggf. unterstützt durch ein zentrales Büro oder einen angegliederten Verein) sowie zahlreiche in den Fachbereichen/Fakultäten bereitgestellte Einzelangebote zur primär fachbezogenen Entwicklung. Wer sich von derartigen Konstruktionen eine auf gemeinsame Ziele, Visionen oder Leitbilder ausgerichtete Hochschulentwicklung erhofft, muss mit Enttäuschungen rechnen. Statt dessen könnte eine gegenseitige Annäherung der Funktionen der Hochschuldidaktik und der Personalentwicklung, nach Möglichkeit unter Einbezug der externen Weiterbildungsangebote und der institutionellen Aufgabe der Nachwuchsförderung sowie unter Anknüpfung an die zahlreichen dezentralen Angebote wichtige Impulse für eine übergreifende Hochschulentwicklung liefern und helfen, die knappen hierfür bereitstehenden personellen und finanziellen Ressourcen bestmöglich einzusetzen. Die institutionelle Basis der Qualitätsentwicklung, deren Existenz sich gemäß den vorliegenden Befunden gleich auf *mehrere* Bereiche der Fort- und Weiterbildung auswirkt, wäre ein möglicher Ausgangspunkt für eine solche Annäherung, und die Doppelstruktur zwischen dezentraler Verankerung und einer zentralen Koordinationsstelle mit Organisations- und Integrationsfunktion (vgl. Regnet, 1994; Wilkening, 2002) könnte sich als ein auch langfristig für die Ziele der Hochschulentwicklung geeigneter und zugleich mit der Kultur der Hochschule (vgl. Pellert, 1995) vereinbarer Ansatz erweisen.

Literaturverzeichnis

- Battaglia, S. (2004): Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung: Angebote der Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren im Vergleich. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hg.), Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf, S. 232-250.*
- Berendt, B. (2006): "Academic Staff Development/ASD" im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, L 2.2, S. 1-57.*
- Buck-Bechler, G./Lewin, D. (2001): Qualitätssteuerung an Hochschulen: Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen. In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hg.): Qualität - Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim, S. 119-138.*
- Christensen, R. (1997): Log-linear Models and Logistic Regression. 2. Auflage. New York.*
- Elke, G. (1999): Organisationsentwicklung: Diagnose, Intervention und Evaluation. In: Graf Hoyos, C./Frey, D. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim, S. 449-467.*
- Kapp, C. (1995): Policies, practices and procedures in staff development in higher education: Results of an international survey. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 19. Jg./Heft 1, S. 9-18.*
- Knoll, J. (2004): Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung: Ein Programm. In: Fröhlich, W./Jütte, W./Knoll, J. (Hg.): Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung: Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems, S. 9-15.*
- Müller, A./Fisch, R. (2005): Personalentwicklung für Hochschule und Forschung. In: Fisch, R./Koch, S. (Hg.): Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung. Bonn, S. 11-22.*
- Nagelkerke, N. J. (1991): A note on the general definition of the coefficient of determination. Biometrika, 78. Jg., pp. 691-692.*
- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. 2. Auflage, Stuttgart.*
- Pasternack, P. (1999): Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Weinheim.*
- Pellert, A. (1995): Gedanken zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung an Universitäten: Ausgangspunkte - Spannungsfelder. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 19. Jg./Heft 1, S. 122-140.*
- Regnet, E. (1994): Anforderungen an die Führungskraft der Zukunft - Aufgabe und Chance für die Weiterbildung. In: Hofmann, L./Regnet, E. (Hg.): Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen. Göttingen, S. 39-52.*
- Rieck, W. (1998): Bausteine für das Qualitätsmanagement an einem Wirtschaftsbereich. Konzeptionelle Überlegungen zur Qualitätspolitik des Fachbereichs Wirtschaft der FH Schmalkalden. In: HRK (Hg.): Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98 (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998). Bonn, S. 79-95.*
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2005): Studierende an Hochschulen (Fachserie 11, Reihe 4.1). Wiesbaden.*
- Urban, D. (1993): Logit-Analyse. Statistische Verfahren zur Analyse von Modellen mit qualitativen Response-Variablen. Stuttgart.*
- Webler, W.-D. (2006): Personalentwicklung an Hochschulen - Grundbegriffe und Stellenwert. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1. Jg./Heft 1, S. 2-6.*
- Wildt, J./Encke, B./Blümcke, K. (Hg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld.*
- Wilkening, O. (2002): Bildungs-Controlling - Erfolgssteuerungssystem der Personalentwickler und Wissensmanager. In: Riekhof, H.-C. (Hg.): Strategien der Personalentwicklung, 5. Auflage. Wiesbaden, S. 209-238.*
- Willich, J./Minks, K.-H./Schaeper, H. (2002): Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten (HIS Kurzinformation A4/2002). Hannover.*
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss (HIS Kurzinformation A7/2004). Hannover.*
- Wolff, K. (2004): Wege zur Qualitätskultur: Die Elemente der Qualitätsentwicklung und ihre Zusammenhänge. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen (C 2.1). Berlin, S. 1-20.*

■ **Boris Schmidt**, Dipl.-Kaufmann, Dipl.-Psychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universitätsprojekt Lehrevaluation, E-Mail: ule@uni-jena.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Anja Henseler: Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen
Einführung und Überblick - insbesondere für Nicht-Ökonomen**

ISBN 3-937026-12-6, Bielefeld 2004, 35 Seiten, 9.80 Euro

Hauptbeiträge der Hefte IVI, P-OE, QiW, HSW und ZBS

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

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 1/2007

Forschung über IVI

Steffen H. Boie, Malte R. Kutscher & Desiree H. Ladwig
Diversity & Inclusion -
Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Maïke Andresen
Corporate Universities –
Chance für Diversity & Inclusion

Kathrin van Riesen
Gender als didaktisches Prinzip

Britta Thege & Ingelore Welp
Über Genderfairness und
organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 1/2007

Wege zur Verbesserung der Lehre

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Wolff-Dietrich Webler
Entwicklung von Programmen zum
Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Monika Rummler
Weiterbildungsmaßnahmen zur
Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin

Helmut Ertel & Thomas Tribelhorn
Aktivierung und Beteiligung der
Lernenden im Präsentationstraining

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen
spielend trainieren.
Spiele für Seminar und Training

Rezension

Gunnar Kunz:
Das strukturierte Mitarbeitergespräch
(Renate Pletl)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Heft 1/2007

Qualitätsentwicklung, -politik

Hans Georg Tegethoff
Qualitätsmanagementsysteme für
Fachbereiche an Hochschulen -
Warum sie nötig sind und wie man sie aufbauen kann

Annika Boentert
DIN EN ISO 9001:2000 - Ein geeig-
netes Instrument für das Qualitätsmanagement an Hochschulen?

Regina Bruder, Michael Deneke & Julia Sonnberger
Wie kommt Qualität ins E-Learning?
Qualitätsentwicklung in E-Learning -
Veranstaltungen an der TU Darmstadt

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Tim Kiparski & Alexander Wörner
Qualitätsentwicklung für Orientie-
rungstutorien -
Erfahrungen eines Pilotprojekts der
Universität Duisburg-Essen

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HSW**Das Hochschulwesen**

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 2/2007

Analysen der Bologna-Wirklichkeit und konstruktive Auswege aus dem Dilemma

Hochschulentwicklung/-politik

Renate Pletl & Götz Schindler
Umsetzung des Bologna-Prozesses
Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability

Wolff-Dietrich Webler
Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung

Sascha Spoun
Ein Studium für's Leben.
Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative

Max Reinhardt
Europäische Jahrhundertreform der Promotion?

Hochschulforschung

Michael Weegen
Studiennachfrage zwischen verordneter Freiheit und wachsender Belieblichkeit

Tagungsbericht

Learning Communities –
Der Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum
(Jörg A. Wendorff)

ZBS**Zeitschrift für Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/2007

Vielfältige Aufgaben in der Beratung von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Der Übergang von der Schule zur Hochschule:
Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik? Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin und Präsident der Kultusministerkonferenz

Gerhart Rott
Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollenanforderungen

Michael Katzensteiner
Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

Praxisberichte

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn
Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts

Constanze Keiderling
Das Wohnheimtutorienprogramm des Studentenwerkes Berlin

Rezension

Brigitte Reysen-Kostudis:
Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf
(Gesa Schubert)

Tagungsberichte

„Studienberatung an deutschen Hochschulen“ Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum vom 14.-17. März 2007
(Ludger Lampen)

„Beratung zeigt Profil“ Fachtagung des Deutschen Studentenwerks vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin
(Helga Knigge-Illner)

Workshop „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung“, anlässlich der DSW-Tagung in Berlin 2006
(Henrike Selling)

**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfängersphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ machen. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 103 Seiten, 14.60 Euro

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

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

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.) Coaching und Beratung an Hochschulen

Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

ISBN 3-937026-48-7,
Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro



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

Reihe Hochschulmanagement