QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Anforderungen an und Risiken von Qualitätssicherung und Management an Hochschulen

- Wie kann die Zertifizierung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen in das Qualitätsmanagement von Hochschulen integriert werden? – Ein konzeptioneller Ansatz
- Qualitätsmanagement als … – drei Perspektiven, ein Fazit
- Hochschul- und Wissenschaftsmanagement: Vom „Getriebenen" zum „Treiber" im Kontext der Organisationswerdung von Hochschulen?

4
2023

UVW UniversitätsVerlagWebler

17. Jahrgang
ISSN 1860-3041
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber*innenkreis

Susan Harris-Huemmert, Dr., Professor for International Educational Leadership and Management, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
René Krempkow, Dr., Senior Scientist und Senior Manager am Curriculum Innovation Hub der HTW Berlin und im Forschungsreferat der IU – International University
Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien
Rüdiger Mutz, Dr., senior researcher am Competence Center for Higher Education and Science Studies (CHESS), Universität Zürich
Ines Langemeyer, Dr., Prof., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie
Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Uwe Schmidt (†), Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest
Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor*innen

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

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

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

Impressum

Achtung: neue Anschrift
Verlag, Redaktion, Abonnementverwaltung:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Wissenschaft und Hochschule
Reepeweg 5, 33617 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-0

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft" veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 28.02.2024

Umschlagsgestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 97 Euro
Einzelheft: 25.50 Euro, Doppelheft: 50 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind 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.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: CC-BY-SA 4.0

Publiziert unter der Creative Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen (CC BY-SA) 4.0 International.
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

17. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Editorial

Von Philipp Pohlenz & René Krempkow 101

In eigener Sache

Nachruf auf Uwe Schmidt 102

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Friedrich Roithmayr
Wie kann die Zertifizierung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen in das Qualitätsmanagement von Hochschulen integriert werden? – Ein konzeptioneller Ansatz 103

Ewald Scherm
Qualitätsmanagement als …
– drei Perspektiven, ein Fazit 112

Qualitätsforschung

Nermin Abdelaty Shalabi & Jana Baldy
Hochschul- und Wissenschaftsmanagement:
Vom „Getriebenen" zum „Treiber" im Kontext der Organisationswerdung von Hochschulen? 119

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

4 | 2023

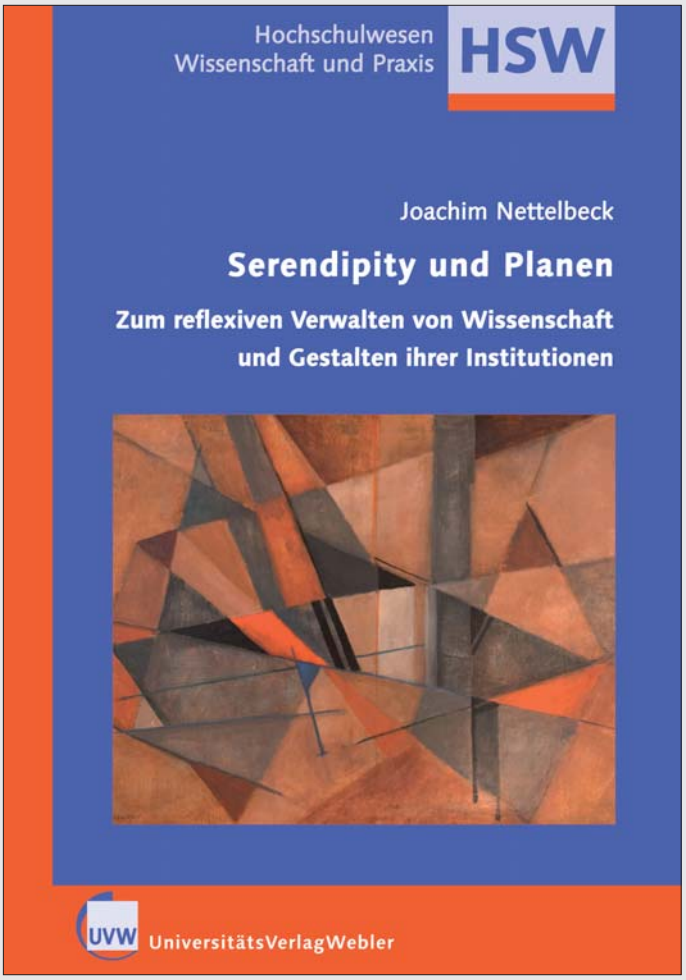
Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck

Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

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



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

Joachim Nettelbeck

© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

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

An Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement werden vielfältige Anforderungen gestellt – dies gilt auch bzw. besonders an Hochschulen. Die Vielfalt der Anforderungen und Anspruchsgruppen und ihre Umsetzung in Qualitätssicherung und -management im Hochschulalltag gehen dabei z.T. auch mit Risiken einher. Diese bestehen zum Beispiel in Verfahrensunsicherheiten, die dann entstehen, wenn sich die Interessen verschiedener Stakeholder diametral gegenüberstehen und die Konflikte nicht durch konsensfähige Prozesse und Vorgehensweisen aufgelöst werden können. Eine andere Quelle für Unsicherheiten sind rechtliche Grauzonen, die bspw. dann entstehen, wenn die Entwicklung von Verfahrensvorschriften nicht mit dem Tempo von Veränderungen in der Realität Schritt halten, wie etwa im Fall der Anerkennung von informellem Lernen. Die Beiträge dieses Heftes greifen diese Thematiken aus unterschiedlichen Perspektiven auf.

Der Beitrag von *Friedrich Roithmayer* beschäftigt sich mit der Notwendigkeit, neue Wege für eine funktionierende Anerkennungspraxis zu explorieren. Das gesellschaftliche Interesse an der Validierung von Lernleistungen und Lernergebnissen, die außerhalb von Hochschulstudiengängen erworben wurden, ist über die vergangenen Jahre angestiegen. Zugleich stellt sich aus Qualitätssicherungssicht die Anforderung, eine wissenschaftsadäquate Hochschulbildung sicherzustellen, auch wenn die Kontrolle über die Qualität einzelner Angebote nicht mehr bei einzelnen Institutionen liegt. Roithmayer nimmt sich der zentralen Probleme in dieser Diskussion an. Zum einen ist dies die Befürchtung von Qualitätsverlusten – oder zumindest eines Kontrollverlustes -, zum anderen aber auch das Fehlen von praxistauglichen Modellen, die eine verlässliche Validierung von Lernleistungen ermöglichen. Dazu schlägt er stellt ein Modell vor, welches auf Anerkennungsprozesse adaptiert wird. Seite 103

E*wald Scherm* nimmt Vorstöße zur Einführung von Qualitätsmanagement an seiner eigenen Hochschule zum Anlass, um einmal grundsätzlich die „Risiken und Nebenwirkungen" der Einführung der entsprechenden Verfahren zu diskutieren. Dabei greift er bewährte organisationstheoretische Bilder der Hochschule auf und wendet sie auf die Situation der Einführung von Qualitätsmanagement als Organisationsentwicklungsprozess an. Bei den bemühten Bildern handelt es sich um Rationalitätsmythen, mikropolitische Spiele und generell Qualitätsmanagement als Herrschaftsinstrument. Im Zentrum der Analyse stehen bei Scherm die Professorinnen und Professoren und die Frage, wie sie sich zu den – typischerweise leitungsseitig – initiierten Reformen zur Einführung von Qualitätsmanagement stellen. In seinem Fazit empfiehlt er ihnen eine aktive Rolle bei der Gestaltung der entsprechenden Prozesse zu übernehmen, anstatt die mikropolitischen Machtspiele bestenfalls reagierend aus der Distanz zu betrachten. Seite 112

Philipp Pohlenz

René Krempkow

Im vorgenannten Beitrag von Scherm wurden bereits einige Aussagen über die Rolle und die vermutete gestärkte Machtposition des Wissenschaftsmanagements an Hochschulen getätigt, wobei stark die Wahrnehmung der Professorenschaft im Fokus stand. Für den Beitrag von *Nermin Abdelaty Shalabi* und *Jana Baldy* wurde nun das Wissenschaftsmanagement selbst in Interviews befragt. Dabei ging es darum, inwiefern es seine Rolle als „Treiber" oder als „Getriebene" bei der Weiterentwicklung von Hochschulen sieht, und inwieweit es sich hierbei als gestaltend erlebt. Hierfür haben die Autorinnen – angelehnt an einschlägige theoretische und empirische Vorarbeiten – eine Reihe leitfadengestützter Interviews durchgeführt und ausgewertet. Im Ergebnis kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass sich das Selbstverständnis der Wissenschaftsmanager*innen auf einem Kontinuum zu bewegen scheint, das auf inhaltlicher Ebene in Richtung Gestaltung geht, vor dem Hintergrund der Zunahme komplexer Arbeitsanforderungen jedoch oftmals in Richtung Getriebene. Seite 119

Zum Schluss noch ein Hinweis seitens der geschäftsführenden Herausgeber: In unserem Herausgeberkreis haben wir einen großen Verlust zu beklagen. Uwe Schmidt, der unserer Zeitschrift seit ihrer Gründung eng verbunden war, verstarb leider kurz vor Jahresende. Wir drucken daher in dieser Ausgabe einen Nachruf ab. Uwe hat bis in dies letzten Monate hinein aktiv die Geschicke der „Qualität in der Wissenschaft" mitgestaltet und dieser Verlust ist nur sehr schwer zu ersetzen. Daraus erklärt sich auch das etwas verspätete Erscheinen dieser Ausgabe, wofür wir um Verständnis bitten. Die nächste Ausgabe befindet sich bereits in Vorbereitung und wird wieder wie gewohnt im entsprechenden Quartal erscheinen.

Philipp Pohlenz & René Krempkow

Nachruf auf Uwe Schmidt

Univ.-Prof. Dr. Uwe Schmidt, der Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, ist am 18.12.2023 nach langer Krankheit verstorben. Er wurde 63 Jahre alt. Mit ihm ist ein außergewöhnlicher Mensch von uns gegangen. Sehr schnell beeindruckten seine Menschlichkeit, seine zugewandte Art und sein Humor – aber auch seine scharfsinnigen Beiträge. Er war jemand, der genau zuhörte, nie polarisierte und immer neue Aspekte in unsere Diskurse einbrachte – ein äußerst sachkundiger, reflektierter, fairer Kollege. Er verkörperte Offenheit, Kooperationsbereitschaft, Überblick, eindrucksvolle Erfahrung, gepaart mit Hilfsbereitschaft. Hier mochte jemand Menschen – nicht nur in der Distanz des soziologischen Forschungsgegenstandes. Das brachte er auch in die Betreuung zahlreicher Promotionsprojekte ein. Wir werden ihn lange vermissen.

Uwe Schmidt

Wir begegneten ihm regelmäßig auf den jährlichen, einwöchigen Klausurtagungen, die zurückgezogen in einem stillen Winkel auf Sylt oder in der Nähe von Naumburg/Saale stattfanden. Die jährliche Teilnahme an diesem einwöchigen Hochschulforum gehörte für ihn nach eigener Aussage zu den Höhepunkten des Jahres. Er traf dort auf viele weitere Repräsentanten seines Gesamtgebietes im deutschsprachigen Raum.

Sein Tod reißt menschlich und fachlich eine große Lücke. Aus dem Kreis derjenigen, die viele Jahre Mitglied im Hochschulrat waren, kam als spontane Reaktion: „(…) Das bedeutet nicht nur eine persönliche Tragödie, sondern auch einen großen Verlust für das ZQ und die JGU, (…)". Uwe Schmidt betrieb als herausragender Hochschulforscher und Qualitätsentwickler seine Forschung, Beratung und Entwicklung mit Leidenschaft. Das führte zu einer hohen Arbeitsdichte, zu zahlreichen, umfangreichen Publikationen, zur Mitherausgabe der renommierten Fachzeitschriften „Das Hochschulwesen" und „Qualität in der Wissenschaft" und zu zahlreichen Funktionen in Beratungskontexten. Er trug maßgeblich zu Qualitätsentwicklung und -management an Hochschulen bei. Schnell stellte sich hohe Anerkennung ein.

Er wurde 2016 auf eine Professur für „Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulinterne Evaluation" berufen. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen in der empirischen Hochschulforschung, der Evaluationsforschung sowie der Forschung zur Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen. Auch die Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens in Deutschland hat ihm wegweisende Ideen und Impulse zu verdanken.

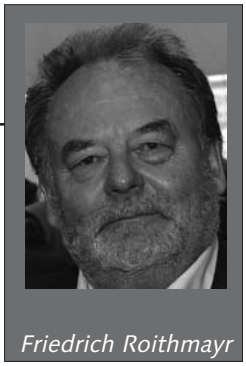
Dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) in Mainz gehörte er schon seit 1997 an, zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter, ab 1999 als stellvertretender Leiter und seit 2002 als Leiter. So war er früh an der Entwicklung der Themenfelder beteiligt, mit denen er dann auch die Entwicklung des ZQ strategisch lenkte. Die Arbeitsgebiete des ZQ umfassen heute: Evaluation, Akkreditierung, Programmevaluation, wissenschaftlicher Nachwuchs, Hochschuldidaktik, Wissenschafts- und Bildungsforschung (mit einer Brücke zum Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung – ZSBH). 2012 wurde auch eine „Arbeitsstelle Kleine Fächer" von der Universität Potsdam zur Johannes Gutenberg-Universität Mainz ans ZQ übersiedelt, die einem viel zu lange unbeachteten Gebiet gewidmet ist. Uwe Schmidt wandte sich den dortigen Fragestellungen intensiv zu. Er baute das ZQ in Richtung der Hochschul- und Wissenschaftsforschung immer weiter aus (zuletzt mit 38 wissenschaftlichen Mitgliedern). Dem Gegenstandsbereich und der überregionalen Bedeutung des ZQ entsprechend besitzt ein Großteil der Projekte ein interdisziplinäres Design und wird bzw. wurde in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen durchgeführt.

Das ZQ ist so erfolgreich, dass die Universität schon als eigenes Ziel formuliert hat, die bisherige Arbeit von Uwe Schmidt in seinem Sinne fortzusetzen.

Der Universitätsverlag Webler sowie die Herausgeber*innen der Zeitschriften „Das Hochschulwesen" und „Qualität in der Wissenschaft" trauern sehr um Uwe Schmidt.

Wolff-Dietrich Webler

Friedrich Roithmayr


Friedrich Roithmayr

Wie kann die Zertifizierung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen in das Qualitätsmanagement von Hochschulen integriert werden? – Ein konzeptioneller Ansatz

The recognition of knowledge acquired outside of higher education is currently becoming increasingly important. Validation is understood here in the sense of the European Guidelines, as a process that records the learning outcomes of an individual and makes them recognizable. It does not lead to the issuance of an official certificate or diploma, but can create the basis for official recognition. "The validation of non-formal and informal learning is based on an assessment of an individual's learning outcomes and may lead to the issuance of a certificate or diploma". The fact that education does not only take place in traditional academic environments is becoming increasingly socially acceptable, particularly supported by the efforts of interest groups (chambers). People can gain valuable skills and knowledge through practical experiences, professional development or online courses. University and non-university continuing education institutions currently offer, in addition to formal continuing education offerings such as bachelor's and master's courses, courses, workshops, seminars, etc., which are aimed at both graduates and the general population. The world of work is subject to rapid change, which means that employers are increasingly looking for employees who can enrich their professionally acquired practice with theory and use this theoretical and practical understanding to effectively implement new problem solutions. Along with these developments, the risk of a possible loss of quality in high-level education should not be underestimated. This tension creates particular importance for a quality-oriented university strategy. Such a quality management system was discussed in QiW 3+4/2022, p. 111 under "Architectural concept of a quality management system for universities" and forms the basis of this article. Chapter 2 presents Learning processes and their implications, in particular the legal framework, the current status of validation, the essential terminology as well as the aim and purpose of validation. We conclude the chapter with a critical discussion of implementation. Chapter 3 contains the actual concept for integrating validation into the quality management system. The 4-lever concept is followed. Since practical implementations for the concept presented do not yet exist, a process model is developed in Chapter 4. The assumption is that the availability of a process model increases the incentive to implement the concept.

1. Einleitung

Die Anerkennung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse gewinnt aktuell immer mehr an Bedeutung. Validierung wird hier im Sinne der Europäischen Leitlinien verstanden, als Prozess, der die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Dies führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen. „Die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen ‚*... beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen.*'" (CEDEFOP 2009, S. 17)

Dass Bildung nicht nur in traditionellen akademischen Umgebungen erfolgt, gewinnt zunehmend an gesellschaftlicher Akzeptanz, insbesondere unterstützt durch Bemühungen der Interessenvertretungen (Kammern). Menschen können wertvolle Fähigkeiten und Kenntnisse durch praktische Erfahrungen, berufliche Weiterbildungen oder Online-Kurse erwerben. Hochschulische, aber auch außerhochschulische Weiterbildungseinrichtungen bieten derzeit neben formalen Weiterbildungsangeboten wie Bachelor- und Masterlehrgängen auch Kurse, Workshops, Seminare u.a.m. an, die sich sowohl

an Absolventen und Absolventinnen als auch allgemein an die breite Bevölkerung richten.
Die Arbeitswelt ist einem raschen Wandel unterworfen, was dazu führt, dass Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen verstärkt nach Mitarbeiter*innen suchen, die die beruflich erworbene Praxis mit Theorie anreichern und mit diesem Theorie- Praxisverständnis neue Problemlösungen wirkungsvoll umsetzen.
Einhergehend mit diesen Entwicklungen darf auch die Gefahr eines möglichen Qualitätsverlustes in der hochschulischen Bildung nicht unterschätzt werden. Aus diesem Spannungsverhältnis heraus ergibt sich ein besonderes Gewicht für eine qualitätsorientierte Hochschulstrategie. Ein solches Qualitätsmanagement-System wurde in QiW 3+4/2022, S. 111 unter „Architekturkonzept eines Qualitätsmanagement-Systems für Hochschulen" behandelt und bildet die Basis dieses Beitrags.
Im gegenständlichen Beitrag werden im Kapitel 2 Lernprozesse und deren Implikationen, insbesondere auch die rechtlichen Rahmenbedingungen, der derzeitige Stand der Validierung, die wesentliche Begrifflichkeit sowie Ziel und Zweck der Validierung dargelegt. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer kritischen Diskussion zur Umsetzung. Kapitel 3 beinhaltet das eigentliche Konzept zur Integration der Validierung in das Qualitätsmanagement-System. Gefolgt wird dabei dem 4-Hebel-Konzept[1]. Da praktische Implementierungen für das dargelegte Konzept bislang nicht existieren, wird im Kapitel 4 ein Vorgehensmodell entwickelt. Dabei wird von der These ausgegangen, dass die Verfügbarkeit eines Vorgehensmodells den Anreiz zur Implementierung des Konzepts steigert.

2. Ausgangslage

2.1. Rahmenbedingungen

Lernprozesse finden in formalen Bildungseinrichtungen aber auch im täglichen Leben, am Arbeitsplatz, zu Hause oder in der Freizeit statt. Waren etwa bis zu Beginn der Jahrtausendwende Bildungsschwerpunkte primär in den klassischen Bildungseinrichtungen positioniert, so folgte der Rat der EU erstmals 2012 in einer Empfehlung der Forderung lebensbegleitendes Lernen durch Anerkennung individueller Leistungen außerhalb formaler Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen Rechnung zu tragen[2]. Ziel der Empfehlung von 2012 war, dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union zusammenarbeiten, bis 2018 nationale Regelungen für die Validierung einzuführen, die es allen Bürgern ermöglichen, ihre nicht-formalen und informellen Lernerfahrungen zu identifizieren, zu dokumentieren, zu bewerten und zertifizieren zu lassen. Ausgehend von den Validierungsempfehlungen sollten die Mitgliedstaaten bis 2018 nationale Validierungsregelungen einführen, was auch weitgehend umgesetzt wurde (COUNCIL RECOMMENDATION 2012). Gesetzlich wurde beispielsweise in Österreich den o.a. Forderungen durch die Bestimmungen im UG 2021 § 78[3], aber auch im Privathochschulgesetz, im Fachhochschulgesetz und im Privatuniversitätsgesetz Rechnung getragen. Nach den Bestimmungen § 78 Abs. 3 UG sind Standards als Kriterien heranzuziehen, die durch geeignete Unterlagen zu belegen sind. Die Anerkennung von beruflichen oder außerberuflichen erworbenen Qualifikationen setzt eine vorherige Validierung der erworbenen Kompetenzen in einem Validierungsverfahren voraus. Ähnliche Regelungen sind in der Bundesrepublik Deutschland – dort aufgrund der Kompetenzdezentralisierung – in den Bundesländern erlassen worden.

2.2 State of the Art und Kernbegriffe

Aus wissenschaftlicher Sicht beschäftigt sich eine Vielzahl von Publikationen mit Validierungsfragen. Die oft noch unterschiedliche Begrifflichkeit zu Anerkennung, Anrechnung, Validierung usw. gilt es zu reflektieren. Vielfach wurden von organisatorischen Teilsystemen Leitfäden als gutes Hilfsmittel zur Validierung erlassen, aus denen aber die Gesamtstrategie des Qualitätsmanagements nicht ableitbar war.[4]
Was jedoch mangelt sind Prozesse und dahinterliegende Architekturen zur praktischen Umsetzung. Dieses Gap hat unterschiedliche Ursachen. Zunächst spielt ein verhaltensorientierter Zugang eine nicht unwesentliche Rolle. Während Fachhochschulen – insbesondere durch deren Praxisorientierung – in Validierungsverfahren – offener sind, ist bei Universitäten das Streben nach Validierung eher überschaubar. Eine gute Zusammenstellung über einzelne Regelwerke der Validierung findet man in den Satzungsregelungen der unterschiedlichen Hochschulen bzw. Universitäten (OS/BMBWF 2023a, S. 16-26, 2023b).
Eine weitere Schwäche ist in der mangelnden (bis Nicht-)Einbindung von Validierungsverfahren in das Qualitätsmanagement-System der Hochschulen zu erkennen. *Validierung* bezeichnet einen Prozess, mit dem Kompetenzen anerkannt und zertifiziert werden. Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsinstitutionen erworben wurden, sollen sichtbar und verwertbar gemacht werden. Betrachtet man Validierung als ganzheitlichen Prozess, so umfasst dieser den Kompetenzerwerb über das *formale Lernen* (z.B. schulische, berufliche, hochschulische Bildung), das *nicht-formale Lernen* (z.B. Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, eLearning) und das *informelle Lernen* (z.B. Berufstätigkeit, Freiwilligentätigkeit, Freizeit). Validierung ist ein Prozess in Kooperation zwischen dem*der Validierten und dem*der Validierer*in. In der einschlägigen Literatur und legislativen Bestimmungen wird darauf hingewiesen, dass Validierungsprozesse durch *Beratung*, *Zielanalyse* und *Heranführen* an geeignete Validierungsmaßnahmen unterstützt werden müssen. Spielte bei den Anerkennungssystemen bislang die „Gleichwertigkeit" eine entscheidende Rolle, so tritt an deren Stelle nun der Begriff der „Lernergebnisse". Lernergebnisse bezeichnen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung, im Arbeitsprozess oder in einem nicht geregelten Lernprozess erworben werden.[5]

[1] Vgl. dazu die Darstellung des 4-Hebel-Konzepts in Roithmayr (2022).
[2] Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Cedefop (2009)
[3] Die Rahmenbedingungen wurden beispielsweise in Österreich im Universitätsgesetz 2002 in der Fassung von 2021 formuliert.
[4] Frankfurt University of Applied Sciences (2017); Akademie für Weiterbildung (o.J) Universität Bremen, o. J.; Martens/Diettrich/Wolfgramm (o.J).
[5] § 2. 2 NQR-Gesetz; Birke (2023).

Bsp.: „Die Studierenden kennen mehrere Methoden der Netzplantechnik und können diese auch anwenden". Lernergebnisse beziehen sich immer auf die erworbenen Kompetenzen der Lernenden am Ende eines Lernprozesses und sind aktiv formuliert. Die einschlägige Begrifflichkeit folgt der Definition im Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz)[6].

2.3. Ziel-Zweck

Ziel der Validierung ist es, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen aufzuwerten. Deren Sichtbarmachung soll zu größerer gesellschaftlicher Bedeutung und Anerkennung beitragen. Verbesserung der Chancen auf Bildung und Arbeit – Hürden im Bildungssystem sollen abgebaut werden, indem das Nachholen von Bildungsabschlüssen, insbesondere für formal geringqualifizierte Menschen, erleichtert wird. Der Zugang zur Validierung soll unterstützt und erleichtert werden. Ein weiteres Element einer Validierungsstrategie liegt in der Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem. (Luomi-Messerer 2019) Zwei Ziele werden im Beitrag verfolgt.

1. Die Einbindung der Validierung in die qualitätsorientierte Hochschulstrategie ist erstes zentrales Ziel dieses Beitrags (s. Roithmayr 2022); Damit soll folgender Zweck erreichet werden:
   a. Bereitstellung eines ganzheitlichen Schemas der Validierung nach dem 4-Hebel-Konzept zur Sicherstellung des „Regelkreises" der Validierung[7]. Damit wird sichergestellt, dass die Validierung aus vier Sichten betrachtet und damit auch über eine Art „Regelkreis" gesteuert werden kann. (Roithmayr 2022, S. 112ff.)
   b. Ausgangspunkt einer Evaluierungsmethodik mit der es möglich ist Validierungsprozesse einer Revision bzw. einem Controlling zu unterwerfen.
   c. Weiterentwicklung der Qualität in den Validierungsprozessen insbesondere durch Einführung der Prozessorientierung bei Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung.
   d. Transparenzsicherung der Validierungsvorgänge. Dies wird durch Anerkennungsdatenbanken sichergestellt.
   e. Vereinfachung von Administrationsprozessen. Dies wird durch eine durchgängige Prozessorientierung erreicht.
2. Mit dem zweiten Ziel der Entwicklung eines Vorgehensmodells wird folgender Zweck verfolgt:
   a. Systematische Darstellung des Workflows.
   b. Vermeiden von Medienbrüchen im Sinne der vollelektronischen Durchgängigkeit.
   c. Transparenz im Sinne der Nachvollziehbarkeit.
   d. Einheitliche Terminologie.
   e. Revisions- und Kontrollaspekt im Sinne von Ordnungsmäßigkeit.
   f. Unterstützungsfunktion zur Zielerreichung des ersten Ziels.

2.4. Umsetzungsproblematik

Das gegenständliche Konzept der Integration der Validierung in das Qualitätsmanagement-System ist bildungsinvariant. Während die Anerkennung formaler Lernerfahrung kein Problem darstellt, kann eine Umsetzungsproblematik dann entstehen, wenn die gesetzlichen Bestimmungen grundsätzlich die Anerkennung von non-formalen und informalen Lernerfahrungen zulassen. Dabei auftretende Fragen und Unklarheiten führen zu umfangreichen Recherchearbeiten für die die Anerkennung durchführende Hochschule. Mangels Erfahrung werden in den einschlägigen Satzungsregelungen der Hochschulen derzeit fast ausschließlich nur nicht-formale Lernerfahrungen behandelt, nicht jedoch informelle Lernerfahrungen. Praktische Erfahrungen zum Einsatz des 4-Hebel-Konzepts gibt es derzeit noch nicht.

3. Integration der Validierung in das Qualitätsmanagement-System

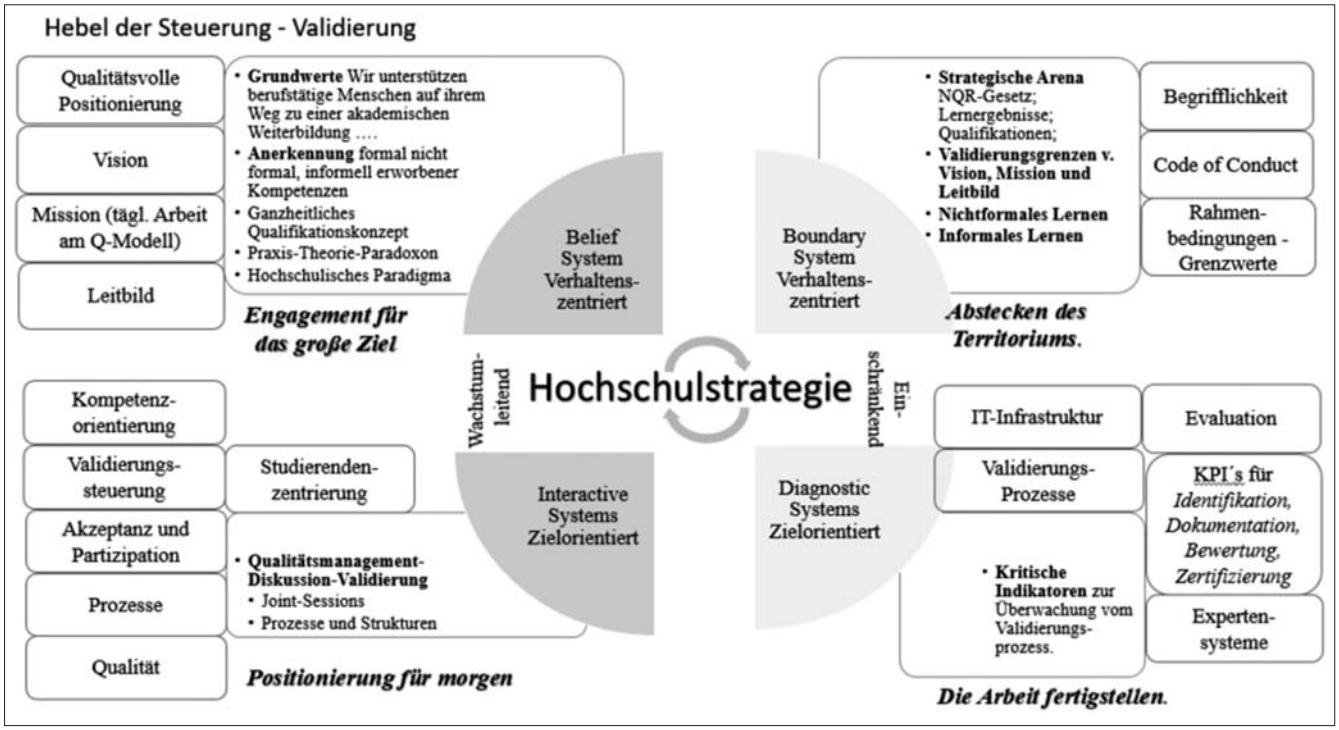
Für die Einbindung der Validierung in das Qualitätsmanagement-System wird von den vier Steuerungshebeln der qualitätsorientierten Hochschulstrategie ausgegangen. Hinsichtlich der Ausführungen zu Kapitel 3 wird insbesondere verwiesen auf Roithmayr (2022).[8]

3.1. Belief-System – Das Glaubenssystem

Im *„Belief-System"* wird das *„Engagement für das große Ziel"* z.B. in Form einer Vision definiert. „Wir unterstützen berufstätige Menschen auf ihrem Weg zu einer akademischen Weiterbildung mit einem flexiblen, ihren Bedürfnissen entsprechenden, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Qualifikationsmodell". Dies ist die Vision einer Hochschule, die primär an der Aus- Fort- und Weiterbildung für Menschen orientiert ist, also an jenen Anteilen, die nicht immer aus dem formalen Bildungssystem kommen. Ausprägungen zur Qualifizierung auf akademisches Niveau bilden das *„Ganzheitliche Qualifikationskonzept"* (ein wissenschaftliches Studienmodell für die Kompetenzvermittlung in der Aus- und Weiterbildung für Studienbeginner*innen mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau), das *„Praxis-Theorie-Paradoxon"* (als der scheinbare unerwartete Widerspruch zwischen Theorie und Praxis). Da Studierende immer öfter aus der Praxis kommen, stehen sie inmitten dieses Spannungsfeldes, das durch Theorievermittlung aufgelöst wird. Das *„Hochschulische Paradigma"* wird verstanden als die Veränderung der hochschulischen Lehr- und Lernkultur von traditionellen Formen der Wissensvermittlung hin zur Förderung: (1) des studierendenzentrierten Kompetenzerwerbs; (2) der strukturellen Durchlässigkeit; (3) der wissenschaftlichen Weiterbildung. Weitere Merkmale der Vision sind: *Wissenschaftliche Weiterbildung* im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und *Flexibilität*. Die an der Hochschule umfänglich praktizierte virtuelle Lehre ermöglicht Berufstätigen ein zeit- und ortsunabhängiges Studieren und sichert eine ausgewogene Teilhabe aller Bevölkerungsschichten an einer akademischen (Weiter-)Bildung. *Durchlässigkeit* erleichtert Berufstätigen die Hochschulteilhabe, ebenso die stärkere Verzahnung von Studium, beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit. *Forschungsgeleitete Lehre* mit Partnern aus Bildung und Wirtschaft sind Impulsgeber für Innova-

[6] Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz). Ausgegeben 21. März 2016 Teil I.
[7] Siehe insbesondere Abbildung 1; Roithmayr (2022).
[8] Ausgangspunkt und Begrifflichkeit orientieren sich an: Roithmayr (2022), S. 110ff.

Abb. 1: Qualitätsorientierte Hochschulstrategie – Hebel der Steuerung – Validierung



Entnommen: Roithmayr (2022) und hier für die Validierung angewendet.

tionen und leisten damit einen Beitrag zum Attraktiveren des Wirtschafts- und Lebensraumes. Mission wird verstanden als die tägliche Arbeit an der Vision des *ganzheitlichen Qualifikationsmodells* der *wissenschaftlichen Weiterbildung,* durch virtuelle Lehre Qualität, Validierung, Durchlässigkeit, Serviceorientierung, lebensbegleitenden Kompetenzerwerb und Prozessorientierung umzusetzen.

3.2. Boundary-System – Grenzsystem

Der rechtliche Rahmen bei der Anerkennung von Qualifikationen (Abschlüssen), Studien- und Prüfungsleistungen ergibt sich aus der Umsetzung der *Lissabon-Konvention* – einem von den nationalen Regierungen unterzeichneten „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region". Ziel dieser Konvention ist die Verbesserung der Anerkennung von Qualifikationen, Studien- und Prüfungsleistungen zur Erhöhung der Mobilität und Flexibilität der Studierenden, z.B. im Rahmen eines nationalen bzw. internationalen Wechsels der Hochschule bzw. der Hochschulart, von Studienfachwechseln und Auslandsaufenthalten[9].

Menschen lernen auf vielfältige Weise und in vielen verschiedenen Kontexten, nicht nur in formalen Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen. Oft geschieht dies ganz nebenbei, auch wenn es bei einer Sache nicht vorrangig um die Entwicklung von Kompetenzen ging.

- Nichtformales Lernen ist in Strukturen eingebettet (z.B. Fortbildung innerhalb eines Unternehmens),
- Informelles Lernen ist ein Nebenprodukt diverser Aktivitäten (z.B. bei einer Freizeitaktivität entwickelte digitale Kompetenzen)[10].

Über die Anerkennung von Kompetenzen aus informellen Lernprozessen gibt es dzt. eine geringe Erfahrung. Dies dürfte auch ein Grund dafür sein, dass vor allem aus Sicht des Qualitätsmanagements in Satzungen von Hochschulen die Anerkennung von Kompetenzen aus nichtformalem Lernen geregelt ist, während Kompetenzen aus informellem Lernen weitgehend noch ausgenommen sind. *Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung* bilden die zentralen Prozessschritte der Validierung.

3.3. Diagnostic-System – Diagnostisches System

Das Diagnostische System beinhaltet den operativen Hebel des Qualitätsmanagement-Systems (kritische Indikatoren zur Validierungsüberwachung, …). Diagnosesysteme ermöglichen eine Kennzahlengenerierung aus dem operativen Betrieb. Solche Kennzahlen sind natürlich wichtige operative und administrative Steuerungsgrößen für das hochschulische Qualitätsmanagement in Validierungsprozessen. Wesentliche Ziele werden effizient und effektiv überwacht. Die Entwicklung der Prozesse erfolgt mit Hilfe dieses Hebels. Expertensysteme können hier eine wirksame Unterstützung bieten. Da in Validierungs-

[9] Für Österreich findet sich eine Zusammenschau. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lissabonner Anerkennungsübereinkommen, Erläuternde Bemerkungen und Empfehlungen zur Durchführung (Lissabon-Empfehlung allgemein). Für Deutschland beispielsweise sind die Rahmenbedingungen im Bundesgesetzblatt Jg. 2007 Teil II Nr. 15, S. 712–732 geregelt. Detailregelungen finden sich in den Ländergesetzen wie z.B. für Bayern unter: www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG-63.

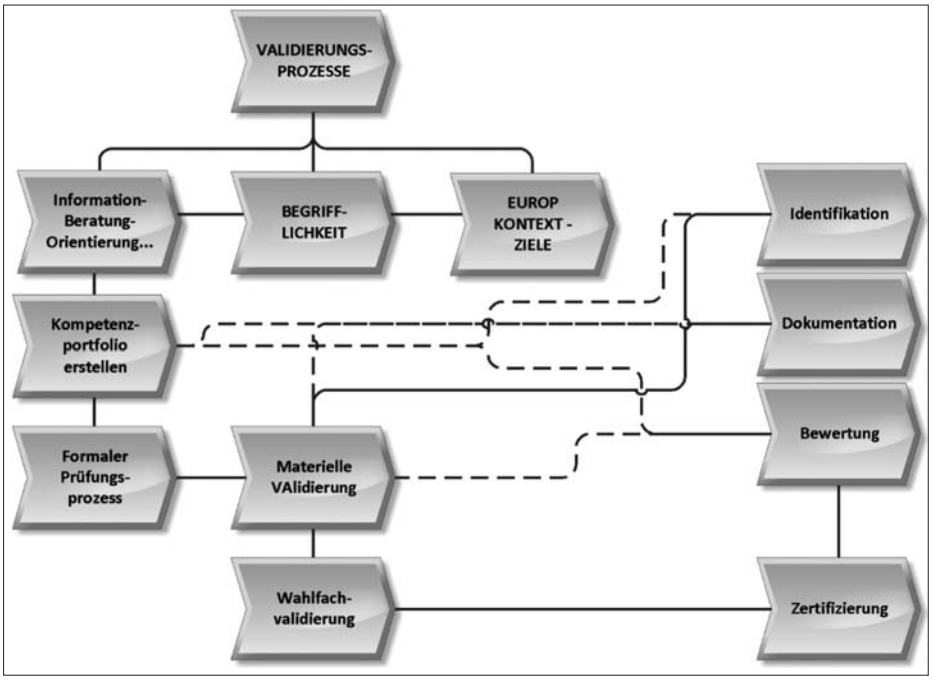
[10] https://europa.eu/europass/de/validation-non-formal-and-informal-learning (2022): Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse-Europass.

prozessen Medienbrüche verhindert werden sollen, sollten die Subprozesse Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung IT-integriert durchgeführt werden.

3.4. Interactive-Diagnostic-System – Interaktives Diagnostisches System

Mit diesem Hebel soll der kritische Diskurs im Sinne der „Positionierung für morgen" die Positionierung der Validierung als Beitrag zur Hochschulqualität sichergestellt werden. Gerade wegen des kritischen Hinterfragens der Validierung aus „klassischen" Universitätskreisen kommt diesem Hebel eine besondere Bedeutung zu. Interaktive Steuerungssysteme ermöglichen es der Hochschulführung, sich auf das Strategische zu konzentrieren, strategische Unsicherheiten zu vermeiden, um über Bedrohungen und Chancen zu lernen, sich auf dynamische Wettbewerbsbedingungen proaktiv einzustellen. Verfolgt man diesen Gedanken weiter, würde ein Data-Warehouse im Hinblick auf die Anforderung des Interaktiven-Diagnostischen-Systems einen wertvollen Beitrag leisten. Validierung ist nun ein Wettbewerbsfaktor für Hochschulen geworden. Dies erfordert somit einen kritischen Diskurs über die Positionierung der Validierung, der Ortung von Schwachstellen aber auch deren Stärken.

Abb. 2: Prozesse der Validierung



4. Vorgehensmodell

Für die Konstruktion eines Vorgehensmodells wurde in Anlehnung an Heinrich (1991) das Phasenmodell gewählt. Im Kapitel werden die wesentlichen Arbeitsschritte und Aufgaben dargelegt.

4.1. Vorstudie

Ziel der Vorstudie ist es die Grundkonzeption für ein produktives Validierungskonzept zur Verfügung zu stellen. Dies erfolgt mittels der Arbeitsschritte:

(1) Informationsgewinnung
- Rechtliche Bestimmungen. Dazu zählt insbesondere die Europäische Leitlinie für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens und die Umsetzung in nationales Recht,
- Publikationen von Qualitätssicherungsagenturen wie jene der AQ-Austria, der FIBAA,
- Strategische Positionierung der Validierung im Qualitätsmanagement-System.

(2) Beachtung organisatorischer, personeller, technischer und finanzieller Rahmenbedingungen. Vor allem auch Berücksichtigung vorgegebener Standards.

(3) Das Ergebnis ist der Entwurf eines Grundkonzepts wie in Abb. 1 exemplarisch dargestellt.

4.2. Feinstudie

Aus dem Ziel der Feinstudie, das Grundkonzept mit Hilfe der durch die Istzustands-Untersuchung gewonnenen Informationen anzupassen, ergeben sich ihre Aufgaben wie folgt:

(1) Erfassen des Istzustands in dem durch die Grundkonzeption gegebenen Untersuchungsbereich mit einem für die Analyse des Istzustands notwendigen Detaillierungsgrad,

(2) Analysieren des Istzustands zur Feststellung seiner Stärken und Schwächen,

(3) Verbessern des Istzustands durch Erarbeiten und Realisieren von kurzfristig wirksamen Maßnahmen (insbes. durch das Beseitigen von Schwächen),

(4) Anpassen der Grundkonzeption aufgrund der Ergebnisse des Istzustands.

4.3. Systementwurf – Materielle Validierung

Aufbauend auf den bisherigen Phasen wird in diesem Schritt das *logische* Modell der Validierung erarbeitet. Die Aufgaben lassen sich wie folgt spezifizieren.

(1) Definition der *Grundwerte* (Vision-Mission-Leitbild) im Belief-System.
   a. Definition der Lernziele im Curriculum und Ableitung der geforderten Lernergebnisse aus dem Qualifikationsprofil,
   b. Definition der beruflich oder außerberuflich erworbenen Qualifikationen aus dem nicht-formalen und/oder informalen Bereich,
   c. Regelungen zum Verfahren der Validierung der Lernergebnisse nach internen Standards.

(2) Definition der strategischen Arena im *Grenz-System*;
   a. Unterstützungsfunktion für Antragsteller,
   b. Bestimmen des Informationsbedarfs für den Validierungsprozess,
   c. Grenzziehung.

(3) Festlegen der Prozesse, die für die Aufgaben im *Diagnostischen-System* notwendig sind,
(4) Festlegen jener Prozesse die im *Interaktiven-Diagnostischen-System* erforderlich sind. „Abbildung 2: Prozesse der Validierung" gibt eine Zusammenschau über die einzelnen die Validierung bedingenden Prozesse. „Abbildung 3: Validierungsschritte" gibt eine Übersicht über den Ablauf der gesamten Validierung.

4.4. Implementierung

Ziel der Implementierung ist es, das logische Modell des Systementwurfs, unter Berücksichtigung der Eigenschaften der einzusetzenden Techniksysteme, in ein *physisches* Modell zu überführen. Der Systementwurf wird also mit physischen Attributen belegt und so in eine ganz bestimmte Implementierungsform überführt. Die in Abbildung 2 dargestellten Validierungsprozesse bilden eine Zusammenschau über die wesentlichen Prozesse, die durchgängig digitalisiert sind.
Das Vorgehensmodell wie in Abb.3 dargelegt wird folgendermaßen erklärt: Studierende können sich im Prozessmodul *„Bedarf an Information-Beratung-Orientierung"* über Anerkennungsprozesse elektronisch informieren. Mit dem Postulat des lebenslangen Lernens wurde der Blick auf alle *Lernaktivitäten*, die zu einer umfassenden Kompetenzentwicklung beitragen, erweitert. Neben dem *formalen* Lernen, dessen Ergebnisse in Zeugnissen und anderen öffentlichen Befähigungsnachweisen bescheinigt werden, sollen auch Lernergebnisse aus weniger oder gar nicht strukturierten Lernkontexten sichtbar gemacht und anerkannt werden. *Nicht-formales* Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der üblicherweise im Rahmen von Bildungs- oder Ausbildungsprogrammen des nicht-formalen Qualifikationssystems stattfindet (z.B. Angebote der Erwachsenenbildung, betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen). Der Lernprozess beinhaltet jedoch ein ausgeprägtes "Lernelement". *Informales Lernen* bezeichnet einen nicht geregelten Lernprozess, der beispielsweise im Alltag, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit stattfindet (§ 2 Z 3 NQR-G). Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht in Strukturen eingebettet. Bsp.: bei einer Freizeitaktivität entwickelte digitale Kompetenzen.
Da Validierung auch mit einer umfangreichen *Begrifflichkeit* zu tun hat haben potenzielle Interessenten die Möglichkeit diese im Prozessmodul *"Begrifflichkeit"* zu studieren. Dieses Prozessmodul beinhaltet den Thesaurus. Im Prozessmodul *"Europäischer Kontext-Ziele-Strategie"* wird die grundsätzliche Idee der Anerkennung dargelegt. Im Prozessmodul *„1. Orientierung"* können potenzielle Antragsteller sich in virtueller Form über ihre persönliche Anerkennungssituation informieren. Reichen die bislang zur Verfügung gestellten virtuellen Informationen für einen persönlichen Anerkennungsantrag noch nicht aus, wird über das Prozessmodul *„2. Erstberatung"* eine persönliche Beratung durch das Studierendenservice angeboten. Mit den bisher dargestellten Prozessmodulen werden der Forderung nach Information, Beratung und Orientierung von CEDEFOP (2009, S. 12/15ff.) und der Strategie zur Validierung (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2017) Rechnung getragen.
Nachdem in den bisherigen Prozessschritten für potenzielle Antragsteller*innen ausreichend Information, Beratung und Orientierung bereitgestellt wurden, können Antragsteller*innen nun im *Kompetenzportfolio* Daten und Dokumente für Anerkennungen eintragen. Im Prozess *„Formaler Prüfungsprozess"* wird das individuell erstellte *Kompetenzportfolio* vom organisatorischen Teilsystem „Studierendenservice" auf Richtigkeit und Vollständigkeit überprüft. Im Falle eines formalen Mangels erfolgt eine Rückmeldung an den*die Antragsteller*in mit dem Ersuchen um Korrektur bzw. Ergänzung. Treiber der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kenntnisse waren primär Industrie, Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer. So ist es auch nachvollziehbar, dass diese organisatorischen Teilsysteme im Methodikbereich Leitfäden für die Erstellung von Kompetenzportfolios entwickelten. (Angerer 2014)
Die *„Materielle Validierung"* stellt den Kern der gesamten Prozesslandschaft dar. In einem 1. Schritt wird vom organisatorischen Teilsystem „Studierendenservice" eine erste Evaluierung mit Anerkennungsempfehlung durchgeführt. In einem 2. Schritt erfolgt durch den*die Vizerektor*in für Lehre eine Evaluierung und Bescheiderledigung. Im Falle einer negativen Erledigung wird dem*der Antragsteller*in empfohlen das Freie Wahlfach „Validierung-Reflexion" zu wählen, mit dem Ziel ihren persönlichen Kompetenzerwerb mit unterschiedlichen Methoden zu reflektieren – jedoch darüberhinausgehend an Praxisfällen ein Methodikbündel kennenzulernen. Im Ergebnis kann es sein, dass der vorläufige Bescheid aufgehoben wird, oder endgültig bestätigt wird. Der gesamte Prozess der Anerkennung wird in einer Datenbank dokumentiert.

4.5. Installierung

Merkmal der Installierung ist, dass das Validierungssystem so in die Nutzungsphase überführt werden soll, dass es den definierten Anforderungen der Aufgaben und Aufgabenträger entspricht, das heißt, dass es produktiv verwendet werden kann. Ziel der Installierung ist daher die vollständige, den Planungszielen entsprechende Einfügung eines neuen oder wesentlich veränderten Validierungssystems in eine bestehende Informationsinfrastruktur.

5. Materielle Validierung

5.1. Identifizierung-Dokumentierung-Bewertung-Zertifizierung der Lernergebnisse

Eine Validierung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet.

- IDENTIFIZIERUNG der Lernergebnisse, bezeichnet jenen Prozessschritt, der auf die Ermittlung der Lernergebnisse gerichtet ist, die eine Person auf nicht-formalem oder informellem Weg erzielt hat.
- DOKUMENTIERUNG: In dieser Phase müssen Nachweise für die erworbenen Lernergebnisse zusammengetragen werden. hierzu kann ein Portfolio erstellt werden, das meist einen Lebenslauf und den Werdegang des Einzelnen sowie Dokumente und/oder Arbeitsproben zum Nachweis seiner Lernleistungen enthält. Als Ergebnis einer virtuellen Beratung (gegebe-

nenfalls ergänzt durch eine direkte persönliche Beratung durch das Studierendenservice-Center) werden von den Antragstellern Nachweise (Dokumente) über ihre erworbenen formalen und non-formalen Kompetenzen eingereicht.

- BEWERTUNG: In der Bewertungsphase werden üblicherweise die Lernergebnisse anhand spezifischer **Bezugspunkte** und/oder **Standards** gemessen. Dabei kann es sich um schriftliche und dokumentierte Nachweise, aber auch um Nachweise anderer Art handeln. Die Bewertung ist von wesentlicher Bedeutung für die Glaubwürdigkeit einer Validierung von nicht formalen und informellen Lernergebnissen.
- ZERTIFIZIERUNG: Die Zertifizierung kann in unterschiedlicher Form erfolgen; in der Regel wird jedoch eine formale Qualifikation (oder Teil-Qualifikation) vergeben.

Die materielle Validierung stellt die inhaltliche Prüfung der Anerkennungsanträge nach der nationalen Gesetzesregelung dar. Eine Hochschule kann berufliche oder außerberufliche Qualifikationen nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse nach den in den jeweiligen Satzungen festgelegten Regelungen und Standards durchführen. Diese Anerkennungsregelung kann für bestimmte Lerneinheiten (Module, Lehrveranstaltungen) mittels Kompetenzportfolios erfolgen.

5.2. Kompetenzportfolio

Kompetenzportfolios werden primär für die Kompetenzermittlung für berufliche oder außerberufliche erworbene Qualifikationen verwendet. Abbildung 4 zeigt einen Ausschnitt eines Kompetenzportfolios.

Die Hochschule legt einerseits Wert darauf, Validierungsprozesse in das ganzheitliche Qualitätsmanagement-System zu integrieren und andererseits möglichst benutzerfreundlich und ohne Medienbruch einen prozessorientierten Ansatz in Verfolgung eines Vorgehensmodells durchzuführen.

Lernergebnisse können unterschiedlichen Taxonomiestufen zugeordnet werden. Taxonomien dienen der Ordnung von Lernzielen bzw. Lernergebnissen. Sie helfen, die Verschiedenartigkeit von Lernergebnissen nach logischen Kriterien hierarchisch zu gliedern. Zur Bewertung wird die Bloom-Taxonomie verwendet (Bloom et al.

Abb. 3: Validierungsschritte

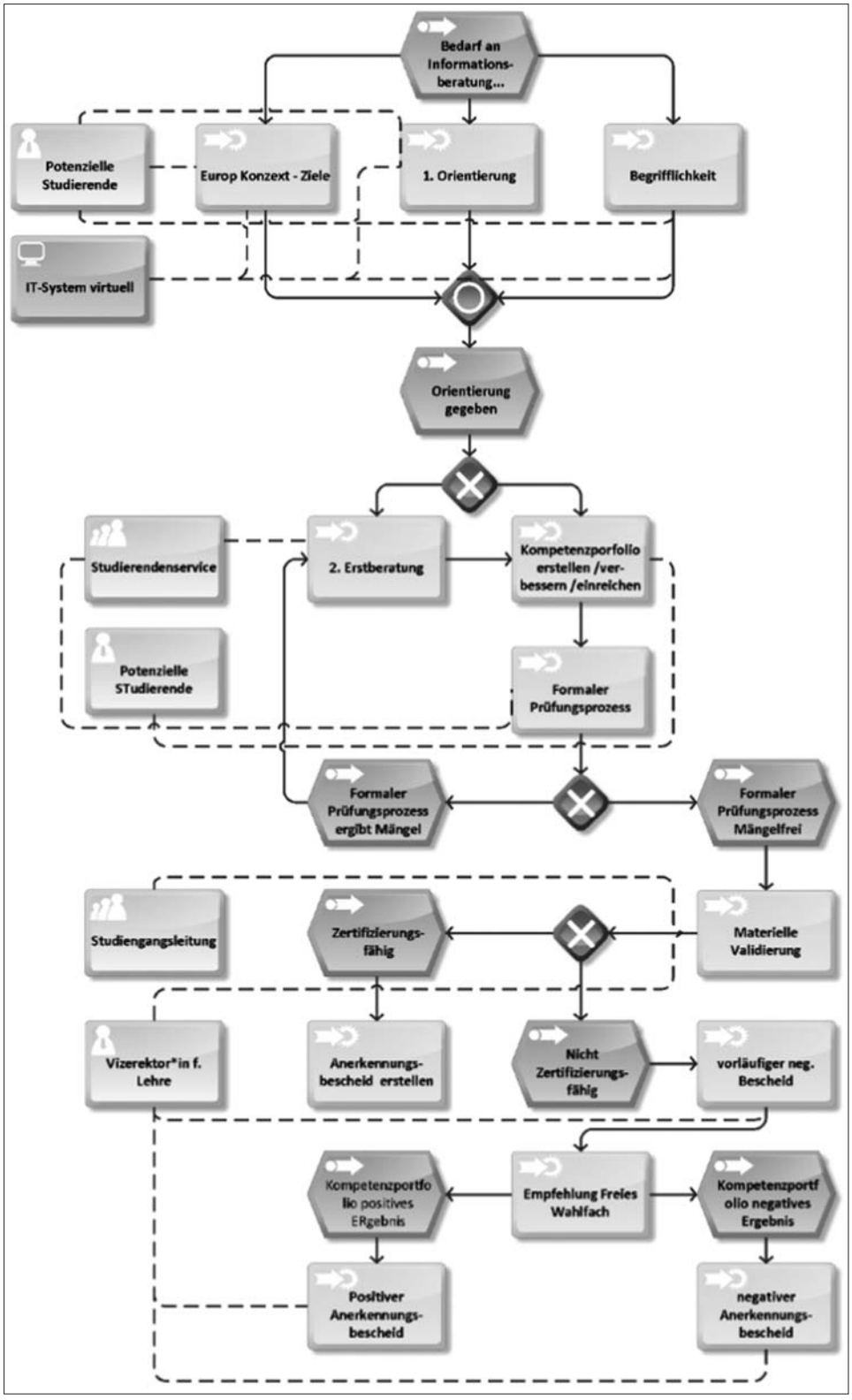


Abb. 4: Kompetenzportfolio Lehrveranstaltung

Kompetenzportfolio LVA			
MATRIKEL-NR	FAMILIENNAME	Nachweise	VORNAME
LVA-NR	LVA-Bezeichnung		HOCHSCHULINTERNE VERMERKE
ECTS			
Kompetenzen und Lernergebnisse des Moduls lt. Modulbeschreibung	Beschreibung der eigenen Kompetenzen (Nachweise sind beizufügen)	Nachweise	Kommentar des Studierenden-Service

1956). In Abbildung 5 werden die einzelnen Stufen der Taxonomie dargelegt. Jeder Stufe werden Verben zugeordnet, welche die Beschreibung der Lernergebnisse erleichtern sollen. Jede Stufe baut auf der vorangehenden Stufe auf und beinhaltet sie.

5.3. Bewertung

Die Bewertung der Portfolios erfolgt unter Verwendung der Bloom-Taxonomie. Das Ergebnis einer Bewertung ist ein Bescheid. Im Falle dass das Anerkennungsverfahren positiv im Sinne der Antragstellung erledigt wurde, wird ein positiver Bescheid ausgestellt. Kann das Anerkennungsverfahren nicht positiv erledigt werden, wird ein vorläufig negativer Bescheid ausgestellt. Diesen Studierenden wird im Sinne einer „erweiterten Beratung" empfohlen, das freie Wahlfach „Validierung-Reflexion" zu besuchen. Prozesse des Kompetenzerwerbs sind in ihrem Ablauf und ihrer Wirkung unterschiedlich und ungewiss. Zum Identifizieren, Dokumentieren, Bewerten und Zertifizieren der unterschiedlich erworbenen Kompetenzen benötigen wir eine geeignete Methodik. Zweck und Ziel ist es, dass Studierende Methodik-gestützt in die Lage versetzt werden erworbene Kompetenzen (formale, nicht-formale oder informale) zu erkennen und zu beurteilen. Ein Ergebnis ist das Kompetenzportfolio des*der Antragsteller*s*in. Dieses kann nun erneut negativ ausfallen oder auch positiv sein. Der entsprechende Bescheid wird dann endgültig ausgestellt.

6. Zusammenschau und Ausblick

Ein Grund für die schleppenden Prozesse der Anerkennung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen wird darin gesehen, dass namhafte Stakeholder einen Qualitätsverlust der hochschulischen Bildung befürchten. Ein zweites nicht minder wichtiges Argument wird im Fehlen von Vorgehensmodellen für die Implementierung der notwendigen Anerkennungsprozesse geortet. Das dargelegte 4-Hebelkonzept für Anerkennungsprozesse basiert auf dem Beitrag von Roithmayr (2022) und wurde hier für Anerkennungsprozesse adaptiert. Mit dem Vorgehensmodell werden Schritte zur Implementierung des Konzepts aufgezeigt, was für Hochschulen eine Motivation zur Umsetzung darstellen kann.

Abb. 5: Bloom Taxonomie

SACHGEBIET (LVA, MODUL)	WISSEN (Stufe 1)	VERSTÄNDNIS (Stufe 2)	ANWENDUNG (Stufe 3)	ANALYSE (Stufe 4)	SYNTHESE (Stufe 5)	BEURTEILUNG (Stufe 6)
LVA	Wiedergeben von Fakten und Informationen	Erläutern; erklären von Infos und Ideen. Informationen sinnerhaltend umformen und in eigenen Worten wiedergeben sowie zusammenfassen können	Benutzen von Informationen in einem anderen Kontext oder um Probleme zu lösen (PROBLEMLÖSUNG): Abstraktionen (Regeln, Methoden etc.) in konkreten Situationen anwenden können.	Untersuchen oder Strukturieren von Informationen ; Ideen, Problemstellungen in ihre Elemente zerlegen und vergleichen können.	Verbinden von Elementen zu einem neuen Zusammenhang. Einzelne Elemente zu einer Ganzheit formen	Darstellen und Verteidigen einer Meinung (Argumentieren, Begründen); Ein bewertendes Urteil abgeben können
SCHLÜSSEL-WÖRTER	wer, was, wie, warum, finde, zeige, buchstabieren, wiederholen, erzählen, aufzählen, beschriften, zuordnen, markieren; auflisten, aufzeichnen, benennen, beschreiben, beziehen, definieren, erinnern, erkennen, feststellen, herausfinden, identifizieren, ordnen, präsentieren, sammeln, sich merken, skizzieren, untersuchen, vervielfältigen, wiedergeben, wiederholen, zeigen, zitieren	vergleichen, erklären, umschreiben, übersetzen, klassifizieren, gegenüberstellen, illustrieren, ableiten; assoziieren, ausdrücken, auseinander halten, auswählen, ausweiten, berichten, beschreiben, differenzieren, diskutieren, einmischen, erkennen, erklären, gegenüberstellen, generalisieren, hinweisen, identifizieren, illustrieren, interpretieren, klären, klassifizieren, lokalisieren, lösen, schätzen, überdenken, übersetzen, umschreiben, umwandeln, unterscheiden, verteidigen	anwenden, auswählen, bilden, konstruieren, interviewen, entwickeln, organisieren, planen, identifizieren, experimentieren mit, modellieren, lösen; auswählen, berechnen, beurteilen, demonstrieren, entwickeln, interpretieren, modifizieren, organisieren, transferieren, skizzieren, voraussagen	analysieren, klassifizieren, kategorisieren, unterscheiden, vereinfachen, schlussfolgern, Vermutungen formulieren; ableiten, analysieren, bestimmen, beurteilen, ermitteln, experimentieren, folgern, illustrieren, kritisieren, prüfen, vergleichen	bilden, kombinieren, herstellen, einschätzen, sich vorstellen, konstruieren, eine Theorie aufstellen, adaptieren, testen, Lösungen vorschlagen; argumentieren, beurteilen, bewerten, empfehlen, entscheiden, validieren, vergleichen, vorhersagen, zusammenfassen	wählen, kritisieren, bewerten, verteidigen, interpretieren, widerlegen, einschätzen, ableiten, beweisen, empfehlen; argumentieren, arrangieren, aufbauen, beziehen, generalisieren, generieren, kombinieren, zusammenfügen

Quelle: Bachmann, H. (2018).

Literaturverzeichnis

Akademie für Weiterbildung, Universität Bremen (O.J.): Arbeitshilfe zum Erstellen eines Kompetenzportfolios.

Angerer, I. et. al. (2014): Validierung Kompetenzportfolio. Grundbildungszentrum der VHS Linz. Linz.

Bachmann, H. (2018): Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden, 3. Aufl., Bern: hep Verlag, S. 42–43.

Birke, B. (2023): Grundlagen zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Seminarunterlagen, 28.02.2023. AQ-Austria. Wien.

Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Furst, E. J./Hill, W. H./Krathwohl, D. R. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: David McKay Company.

BMB/BMWFW – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet.

BMBWF (2018): Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs-und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien.

Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz): Ausgegeben 21. März (2016) Teil I.

Bundesgesetzblatt Jg. 2007 Teil II Nr. 15, S. 712-732.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Bundesministerium für Bildung Sektion II. Wien (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich.

Cedefop (2008): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 keyterms. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF.

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf.

Cedefop, European Commission, ICF (2019): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf.

Center for Excellence in Learning and Teaching. IOWA State University (2023): Revised Bloom Taxonomy. https://www.celt.iastate.edu/instructional-strategies/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy/#responsive (31.01.2023).

Council of Europe (1997): Sammlung Europäischer Verträge – Nr. 165. Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Lissabon, 11.IV.1997.

COUNCIL RECOMMENDATION of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012): Official Journal of the European Union 2012/C 398/01.

EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. (2006): Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10 30.12.2006 (2006/962/EG).

Fellner, M./Pausits, A./Pfeffer, T./Oppl S. (Hg.) (2022): Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Band 3. Münster/New York.

Frankfurt University of Applied Sciences (2017): Leitfaden für Studierende zur Erstellung eines Kompetenzportfolios. Frankfurt 2017.

Heinrich, L. J./Burgholzer, P. (1991): Systemplanung I, II Band 1 und Band 2 Die Planung von Informations- und Kommunikationssystemen.

https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF (05.05.2019).

https://europa.eu/europass/de/validation-non-formal-and-informal-learning (2022): Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse-Europass.

Luomi Messerer, K. (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Austria. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Austria.pdf

Luomi-Messerer, K. (2019): Die Österreichische Validierungsstrategie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 37/2019.

Martens, J./Diettrich, A./Wolfgramm, K. (o.J): Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen. Universität Rostock

Ombudsstelle für Studierende (OS)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023a): Validierungsverfahren im österreichischen Hochschulraum. Materialienbroschüre Band 14. Begleitunterlage zur Veranstaltung am 13. Jänner 2023. Wien.

Ombudsstelle für Studierende (OS)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023b): Validierungsverfahren im österreichischen Hochschulraum. Werkstattbericht Band 38. Wien.

Paulus, C./Wagner, G. (2019): Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review. Voneinander Lernen auf Augenhöhe. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 37/2019.

Popper, Karl. (2005): Logik der Forschung. Gesammelte Werke in deutscher Sprache, Hg. H. Keuth, Bd. 3. Tübingen

Reiter, A./Weber, F.(2013): Kompetenzanerkennung – Institutionelle Anbindung von Systemen der Anerkennung von Kompetenzen. Recherchebericht im Auftrag der AK Wien. Wien.

Review. Voneinander Lernen auf Augenhöhe (2019). In: Magazin erwachsenenbildung.at, 37/2019. urn:nbn:de:0111-pedocs-178266; DOI: 10.25656/01:17826

Roithmayr, F. (2022): Architekturkonzept eines Qualitätsmanagement-Systems für Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft, 16 (3+4), S. 108-111.

Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse-Europass (2023): https://europa.eu/europass/de/validation-non-formal-and-informal-learning. 6.2.2023

www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG-63 (2022).

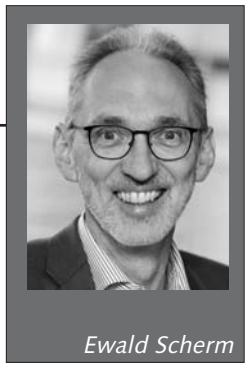
■ **Friedrich Roithmayr,** Em. o. Univ. Prof. Dr., Institut für Wirtschaftsinformatik Johannes-Kepler-Universität Linz (A), Honorarprofessor Universidad Ricardo Palma (Peru), Honorarprofessor Universidad Technologica Del Peru, Vorsitzender des Aufsichtsrates der FABASOFT – AG, Honorarprofessor Fachhochschule Burgenland,
E-Mail: friedrich.roithmayr@fh-Burgenland.at

Jahresverzeichnis 2023

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2023** der Zeitschrift *Qualität in der Wissenschaft* finden Sie auf unserer Website als PDF-Datei:
https://www.universitaetsverlagwebler.de/**jvz**

Ewald Scherm

Qualitätsmanagement als …
– drei Perspektiven, ein Fazit



Ewald Scherm

The spread of quality management in German universities is surprising in view of unresolved problems and justified criticism. Explanations for this can be found beyond the organisational understanding on which the current management model of autonomous universities is based. A quality management system fulfils the expectations and interests of external and internal stakeholders and its establishment in a university can be understood as the success of these proponents in a micro-political game.

Die junge Geschichte des Qualitätsmanagements in Hochschulen mutet „wie ein einziger Siegeszug" an, stellte Seyfried vor wenigen Jahren fest und prognostizierte, die wenigen weißen Flecken auf der Landkarte des Qualitätsmanagements dürften bald verschwunden sein (2019, S. 32). Nun brachte die Hochschulleitung eines solchen bisher noch weißen Flecks eine neue Rahmenordnung zur Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre, Studienorganisation und Weiterbildung auf die Agenda des Senats und stellte gleichzeitig in Aussicht, auch die Rahmenordnungen im Bereich Dienstleistungen und im Bereich Forschung neu zu fassen. Der überraschte Senat befasste sich erst einmal nicht mit der Vorlage und ich nahm diesen Vorstoß der Hochschulleitung zum Anlass, mich näher mit dem Thema (Management der) Qualität zu beschäftigen. Dabei wurde schnell deutlich, dass die Dokumentation und Berichterstattung, die mit einer managerialen Qualitätssicherung einhergehen, das erhebliche Risiko einer Qualitätsbürokratie bergen (Pasternack et al. 2021, S. 8) und der zeitliche Aufwand dafür auf Seiten der Wissenschaftler zu Lasten der Kernaufgaben, vor allem aber der Lehre geht (vgl. z.B. Petersen 2017; 2020). Allein rationale Gründe scheinen daher nicht für die Verbreitung verantwortlich zu sein. Die weiteren Überlegungen sind von organisationstheoretischen Perspektiven geleitet, die miteinander zusammenhängen, anders als das aktuelle Managementmodell in Hochschulen bewusst nicht von der Rationalität (in) dieser Organisation ausgehen und Konsequenzen nahelegen, die sich im Fazit niederschlagen.

Qualität und die (Un-)Möglichkeit ihres Managements

Schon ein oberflächlicher Blick in die Literatur verdeutlicht, dass im Laufe der Zeit kein Einvernehmen darüber erzielt wurde, was Qualität in der Lehre ist, von anderen Feldern ganz zu schweigen. Entsprechend inhaltsleer sind die Definitionen der Institutionen, die das deutsche Hochschulsystem nicht nur in dieser Hinsicht erheblich beeinflussen. Der *Stifterverband* orientiert sich an der DIN EN ISO 9000:2005: „Qualität ist der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt, d.h. in welchem Maße ein Produkt (Ware oder Dienstleistung) den bestehenden Anforderungen entspricht." Und er macht deutlich, dass an der Ausformung dieses sozialen Konstrukts externe und interne Anspruchsgruppen beteiligt sind (Schmidt 2010, S. 10-11). Die Arbeitsgruppe „QM an Hochschulen" der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V. sieht darin eine „weltweit akzeptierte Definition" (DGQ 2015, S. 260). In anderen Worten, aber grundsätzlich ähnlich, empfiehlt der *Wissenschaftsrat* „ein komplexes, multidimensionales und multifunktionales, die vielfältigen Aspekte der Hochschulbildung berücksichtigendes Qualitätsverständnis, mit dem der Referenzrahmen für die von Hochschule, Wissenschaft, Staat und Politik gemeinsam zu entwickelnden Maßnahmen zur Bewertung und nachhaltigen Stärkung der Qualität von Lehre und Studium abgesteckt wird" (2008, S. 20) – eine Sicht, die auch das *CHE* teilt (vgl. Nickel 2008; 2014).

Da *Qualität* folglich kontext- und anforderungsabhängig festzulegen ist, findet man in Literatur und Praxis sehr heterogene Vorstellungen. Analog der Heterogenität des Qualitätsverständnisses unterscheiden sich auch die Vorstellungen, wie mit dem Thema Qualität in einer Hochschule umzugehen ist. In diesem Zusammenhang tauchen (neben anderen) häufig die Begriffe Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement auf, deren Abgrenzung nicht überzeugen kann. Einerseits ordnet man Maßnahmen der Kontrolle, inwieweit definierte Qualitätsanforderungen erreicht werden, sowie die Maßnahmen, um festgestellte Soll-Ist-Abweichungen zu beseitigen, der Qualitätssicherung zu. Andererseits subsumiert man letztere, d.h. die Maßnahmen zur Beseitigung von Qualitätsdefiziten, unter die Qualitätsentwicklung (vgl. z.B. Hanft 2008, S. 261-262; Kloke 2014, S. 49-50; Brase 2019, S. 12). Stellt man sich wie der Wissenschafts-

rat (vgl. 2008, S. 85) oder der Stifterverband (vgl. Erhart/Meyer-Guckel/Winde 2008, S. 18) die Grundidee hinter diesen Maßnahmen vereinfacht als Regelkreis vor (PDCA-Zyklus), ist man bei dem *Qualitätsmanagement* angekommen. Es werden Ziele formuliert (Plan), Maßnahmen ergriffen (Do), deren Umsetzung und Zielerreichung kontrolliert (Check) und im Abweichungsfall Gegenmaßnahmen eingeleitet (Act), wobei dem Ganzen eine möglichst umfassende Perspektive zugrunde liegen sollte. Dabei gilt es, nicht nur die gesamte Leistungserstellung in den Blick zu nehmen (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität), sondern auch die richtige Qualitätskultur zu entwickeln. Über die Lehre hinaus sollen die Forschung, die Aktivitäten der dritten Mission und die Verwaltung bzw. – modern – die Dienstleistungen oder sogar die Hochschulsteuerung in analoger Weise dem Management der Qualität unterworfen werden und dieses soll „alle Qualitätsaspekte und Dimensionen einer Organisation" (Kloke/Krücken 2012, S. 314) umfassen (vgl. Erhart/Meyer-Guckel/Winde 2008, S. 19). Auch wenn sich nun die Frage aufdrängt, wo der Unterschied zum Hochschulmanagement liegt, stellen sich die Qualitätsenthusiasten diese nicht. Neun Jahre später betont der Wissenschaftsrat noch einmal, ein „modernes und effizientes Qualitätsmanagement- und Qualitätsentwicklungssystem in der Lehre stützt sich nicht nur auf Kennziffern, sondern behält „das große Ganze", die Prozess- und die Ergebnisqualität – kurz: die gesetzten Ziele und ihr Erreichen – im Blick" (2017, S. 20). Außerdem muss für die „bislang unsystematische Bewertung der Qualität (…) mittelfristig eine Lösung gefunden werden" (2017, S. 28).

Die Entwicklung des Qualitätsmanagements und die wiederholten, eindringlichen Forderungen können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Hochschullehre weder mit der Erbringung einer Dienstleistung noch mit der Erstellung eines Produkts vergleichen lässt. Denn die Qualität eines Studiums wird maßgeblich durch die Mitarbeit der Studierenden beeinflusst und letztlich ist es nicht geklärt, wie diese Qualität erfasst bzw. überprüft oder gar gesteuert werden kann (vgl. Seyfried 2019, S. 39). Wer jedoch die Qualität sichern oder managen will, sollte sich der *Herausforderungen* bewusst sein, die das mit sich bringt (vgl. Ditzel 2019, S. 59-62): *Erstens* sind Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen den Maßnahmen und den messbaren Effekten zu identifizieren, wobei sowohl das Identifizieren der Kausalitäten als auch das Messen der Effekte erhebliche Probleme bereiten (vgl. Schüßler 2012, S. 56-59). Zum einen wirken einzelne Qualitätsmaßnahmen nicht isoliert, zum anderen sollte kritisch hinterfragt werden, was mit abstrakten, gegebenenfalls aggregierten Indikatoren, die das Konstrukt Qualität operationalisieren (vgl. z.B. DGQ 2015, S. 45-51; Kiendl-Wendner 2016, S. 256-258), überhaupt gemessen wird. *Zweitens* erfordern die Beurteilung, was wirksam und welche Wirkung intendiert ist, und die Entscheidung, welches Ziel mit qualitätsbezogenen Interventionen verfolgt wird, verbindliche und konsistente Konzepte für die Qualität und das Qualitätsmanagement, von denen man noch weit entfernt ist (vgl. Nickel 2014). *Drittens* stehen der weit verbreiteten Überzeugung, Qualität messen und managen zu können, die organisatorischen Merkmale entgegen, die ungeachtet der Reform weiterhin die Hochschulen charakterisieren, allen voran die unklaren Technologien und die individuelle Freiheit, die Lehre und Forschung kennzeichnen (vgl. Cohen/March/Olsen 1972), aber auch die lose Kopplung der Organisationseinheiten (vgl. Weick 1976).

International kritisiert man die Bürokratie, den Aufwand und Formalismus, die Überwachungsmentalität als Folge des Vertrauensverlusts und die Machtverschiebung in Folge des Qualitätsmanagements, die ein Qualitäts(management)verständnis etabliert haben, das die Qualität von Studium und Lehre eher behindert als fördert (vgl. Brase 2019, S. 7). Auch in Deutschland geben Qualitätsmanager in der Mehrzahl der Hochschulen an, auf *Widerstände* seitens der Wissenschaftler zu stoßen (vgl. z.B. Ansmann/Brase/Seyfried 2015, S. 8; Lust/Scheytt 2017). Angesichts ungelöster konzeptioneller und methodischer Probleme, deutlicher Kritik und Widerstände in den Hochschulen sowie berechtigter Zweifel an der Annahme ausschließlich intendierter Wirkungen wird im Folgenden näher untersucht, welche Gründe jenseits managerialer Zweckrationalität zur Verbreitung des Qualitätsmanagements führen.

Qualitätsmanagement als Rationalitätsmythos

Formale Strukturen und Systeme werden in Organisationen nicht allein deshalb etabliert, um den Organisationszweck in technisch-rationaler Hinsicht zu erreichen. Vielmehr existieren in einer Gesellschaft institutionalisierte Regeln, Bündel generalisierter Annahmen, Vorstellungen, Erwartungen darüber, wie Organisationen ausgestaltet sein sollen, damit sie gesellschaftlich akzeptiert sind und als erfolgreich gelten. Veränderungen der formalen Organisation sind meist weniger den (technischen) Effizienzerfordernissen geschuldet als durch institutionelle Regeln und Erwartungen bedingt (vgl. DiMaggio/Powell 1991, S. 63-64). Dies gilt in besonderer Weise für Hochschulen, die traditionell als Institution und nicht als Organisation, aber auch als organisierte Institution (Luhmann 2019) und in jüngerer Zeit als unvollständige Organisation (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000) beschrieben werden. In deren institutioneller Umwelt haben sich in den letzten Jahrzehnten diese Regeln und Erwartungen grundlegend gewandelt und zu einem international grundsätzlich ähnlichen Managementmodell geführt. Indem Hochschulen ihre formalen Strukturen an diese gesellschaftlichen Vorstellungen von rational gestalteten organisatorischen Strukturen, Prozessen und Entscheidungen anpassen, sichern sie sich Legitimität und den Ressourcenzufluss aus der Umwelt (vgl. Meyer/Rowan 1977).

Diese gesellschaftlichen Vorstellungen können sich zu institutionalisierten *Mythen der Rationalität* entwickeln, die sich nicht ohne weiteres von den nicht-mythischen Vorstellungen abgrenzen lassen. Jedoch gibt es Merkmale, deren gemeinsames Auftreten recht nachdrücklich auf einen solchen Mythos hinweist (vgl. Scherm/Pietsch 2005, S. 50-51): Rationalitätsmythen referieren auf ein weltweit verbreitetes Normensystem und verwenden explizit ein entsprechendes Vokabular. Die regelhaften Zusammenhänge zwischen den sozial konstruierten Zielen bzw. Werten und den Mitteln werden (implizit) postuliert, kaum kritisch hinterfragt und vielfach nicht mehr bewusst wahrgenommen. So entsteht der Charakter der Selbstverständlichkeit (taken-for-granted) und es wird zunehmend

schwieriger, den Mythos öffentlich zu diskutieren oder gar zu kritisieren. Die Postulate des Mythos bleiben abstrakt und inhaltlich unscharf, situative Relativierungen finden nicht statt, Anwendungsvoraussetzungen werden nicht expliziert. Eine empirische Prüfung und potenzielle Widerlegung sind deshalb nicht möglich, die Evaluation ist auf den symbolischen Kontext begrenzt und eröffnet große Interpretationsspielräume im Umgang mit Widersprüchen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund nachfolgend die Auseinandersetzung mit (dem Management der) Qualität in Hochschulen, lassen sich viele dieser Merkmale identifizieren, die auf einen Rationalitätsmythos hindeuten. Nachdem wettbewerbliches Denken und ökonomische Handlungsprinzipien alle gesellschaftlichen Bereiche durchzogen, verbreitete sich seit den 1980er-Jahren zunächst in den öffentlichen Verwaltungen und staatlichen Bereichen ein ökonomisch geprägtes Managementmodell, das nach der Jahrtausendwende auch im deutschen Hochschulsektor ankam. Die diffundierte ökonomische Rationalität schlägt sich nicht nur vordergründig in Kosten-Nutzen-Kalkülen und der entsprechenden Rhetorik nieder, sie prägt organisatorische Strukturen, die Ausbreitung von Managementsystemen und die Sichtbarmachung von Leistungen. Die Auswirkungen der Leistungswettbewerbe und Quasimärkte sind inzwischen unübersehbar und werden noch befördert. Der breite Exzellenzdiskurs, der Forschung und Lehre einbezieht, und die Rankings, nicht nur der Wissenschaftler und der Hochschulen, sondern auch der Rektoren und Hochschulmanager, sind nur einzelne Belege dafür (vgl. Bröckling/Peter 2017). Mit dieser Entwicklung eng verbunden ist das Ziel, das Konstrukt Qualität steigern zu wollen. So lässt der Wissenschaftsrat nicht die geringsten Zweifel aufkommen, dass „[d]urch den Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements an Hochschulen spürbare Qualitätssteigerungen in Studium und Lehre erreicht werden [können]. Die Hochschulen sollten daher innerhalb eines überschaubaren Zeitraums […] ein Qualitätsmanagement etablieren" (2008, S. 85). Auch der Stifterverband nimmt zeitgleich das Qualitätsmanagement in seine Leitlinien für deregulierte Hochschulen auf (vgl. Erhart/Meyer-Guckel/Winde 2008, S. 118-120). Hochschulen „sind mehr denn je gefordert, eine institutionelle Qualitätssorge zu betreiben" und die Entwicklung hin zu einem „umfassenden Qualitätsmanagement" ist nur „folgerichtig", sekundiert das CHE (Nickel 2008, S. 17) und unterstützt seit 2010 regelmäßig Gruppen von bis zu 15 Qualitätsmanagern ein Jahr lang bei dem Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen. Dabei steht für das CHE ebenfalls außer Frage, dass diese Systeme „als institutioneller Steuerungsmechanismus angelegt [sind], der den mittel- bis langfristigen Erfolg von Hochschulorganisationen sichern soll", da „die Güte der erbrachten Leistungen als Resultat planvollen Handelns begriffen wird" (Nickel 2014, S. 5). In dieser Richtung prägte das CHE in bislang sechs Durchgängen die Systeme in 72 Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (https://www.che.de/projekt/jahresgruppe-qm-systeme/). Das CHE propagiert auch Erfolgsfaktoren der Implementierung und des Betriebs eines Qualitätsmanagementsystems, die vor allem durch ihre inhaltliche Leere gekennzeichnet sind und eine nahezu beliebige Ausgestaltung im konkreten Fall zulassen (vgl. Nickel 2014, S. 10-20; auch 2008, S. 30-34): klare Ziele und Verantwortlichkeit, passender Steuerungsmodus, definierte Qualitäten, schlüssige Verbindungen, angemessene Ressourcen, geeigneter Zeitraum, Kommunikation und Partizipation, sichtbare Ergebnisse, internes Monitoring sowie externes Feedback. Wenn die professoralen Herausgeber eines Bandes zur Leistungsbewertung in Universitäten dann in ihrem Vorwort betonen, dass „Leistung und ihre adäquate Bewertung […] zum Schlüsselfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit einzelner Universitäten sowie des Hochschulstandorts Deutschland [werden] (Welpe et al. 2020, S. 1), kann das als Beleg dafür angesehen werden, wie wenig an diesen Forderungen (nach der Bewertung der Leistung und dem Management ihrer Qualität) noch hinterfragt wird und wie sich unbelegte Zusammenhänge (z.B. von Leistungsbewertung und Wettbewerbsfähigkeit) zu selbstverständlichen Rahmenbedingungen verfestigen. Da eigentlich niemand etwas gegen Qualität an sich haben kann (Pasternack et al. 2021, S. 8), alle wichtigen Institutionen ein umfassendes Management dieser fordern, die jeweiligen Qualitätsmanager entsprechend geschult und die Voraussetzungen in den Hochschulen nicht konkretisiert werden, bleibt genügend Spielraum, Qualitätsmanagementsysteme als Erfolgsmodelle zu interpretieren. Eine empirische Prüfung und begründete Widerlegung des Erfolgszusammenhangs sind so nicht möglich und die breite Kritik erlahmte ohnehin im Laufe der Zeit. Auch wenn sich die Diskussionen in den letzten Jahren beruhigt haben, darf das nicht darüber hinwegtäuschen, dass substanzielle Qualitätsfragen nicht beantwortet und Qualitäts(management)probleme nicht gelöst sind. Vielmehr haben in den Hochschulen Aushandlungsprozesse stattgefunden, die zu akzeptierten Routinen führten (vgl. Ditzel et al. 2019, S. 9). Diese Hochschulpraxis eignet sich keinesfalls als Beleg dafür, dass der Umgang mit Qualität in den Hochschulen nicht einem Rationalitätsmythos folgt. Vielmehr muss bezweifelt werden, dass mit solchen an Regelkreisen orientierten Systemen gerade in Hochschulen rationale Entscheidungen möglich sind, die hochschulimmanente (Qualitäts-)Probleme lösen (vgl. Seyfried 2019, S. 32).

Qualitätsmanagement als Herrschaftsinstrument

Der Diskurs der Qualität und insbesondere das Management dieser berühren die individuelle Freiheit der Lehrenden. Hinzu kommt, dass Ziele und institutionelle Lösungen aufgrund unterschiedlichster Qualitäts(management)verständnisse strittig sind, wodurch sich das *Spannungsfeld* zwischen Wissenschaftsfreiheit und (Qualitäts-)Management noch verschärft. Selbst Praxishandbücher greifen es auf, auch wenn in diesen ein Qualitätsmanagementsystem in Hochschulen als gesetzt gilt. Als Ursachen für Konflikte werden „das intrainstitutionelle Bewusstsein" und die „institutionelle Kultur […], die an bedarfsorientierte Zuweisung von Haushaltsmitteln gewöhnt war und Effizienzkontrollen schnell als unsachgemäße Eingriffe in die Freiheit von Forschung und Lehre versteht", gesehen (DGQ 2015, S. 8-9). In den vergangenen Jahren erweiterte man das Qualitätsmanagement über die Qualität der Studiengänge und Lehrveranstaltungen hinaus (vgl. Ditzel et al. 2019, S. 6-7). Die damit verbundene *organi-*

sationsweite Steuerungsabsicht entspricht den institutionellen Erwartungen, wie sie beispielsweise die Leitlinien des Stifterverbands zum Ausdruck bringen; dort wird als Gegenstand des Qualitätsmanagements die gesamte Hochschule definiert und das Qualitätsmanagement als strategisches Steuerungsinstrument und Leitungsaufgabe gesehen (Erhardt/Meyer-Guckel/Winde 2008, S. 18). Bereits 2008 stellte Nickel fest, dass in fast allen Hochschulen mit einem Qualitätsmanagement dieses als System der Steuerung verstanden wird (vgl. 2008, S. 12). Diese Steuerungsorientierung entspricht auch der Intention des CHE, das Erfolgsfaktoren darin sieht, dass die Verantwortung bei den Führungskräften liegt und die Lehrenden lediglich bei der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems beteiligt sind; durch seine Beratungsaktivitäten trägt es zu der Verbreitung dieser Sichtweise bei (vgl. Nickel 2014, S. 5 und 14; auch 2008, S. 34).

Ein solches Qualitätsmanagement ist weit vom Lehrbetrieb entfernt und hat mit akademischer Selbstverwaltung und Wissenschaftsfreiheit nichts mehr zu tun (Brase 2019, S. 10). Es stärkt dagegen die *Herrschaft* der Hochschulleitungen, auch in den Bereichen Lehre und Forschung – also die Chance, den Gehorsam der Wissenschaftler selbst im Rahmen der Erfüllung ihrer ureigensten Aufgaben zu finden (Weber 1972, S. 122). Passend dazu wird das zentrale Qualitätsmanagement in den meisten Hochschulen Stabsstellen oder ähnlichem übertragen, die meist bei den Prorektoren angesiedelt sind (vgl. Kloke 2014, S. 191-192, 243-247). Eine Lösung, deren Vorteile die HRK in der Einbindung der Ergebnisse in die strategische Steuerung sieht (vgl. Kaufmann 2009, S. 21-22).

Dass nicht einmal besseres Wissen vor ungeeigneten Maßnahmen schützt, stellen Kloke/Krücken in ihren Interviews fest (vgl. 2012, S. 317): Denn obwohl sich (Qualitäts-)Manager durchaus der Schwierigkeit der Quantifizierung der Qualität und der besonderen Bedeutung der intrinsischen Motivation der Lehrenden bewusst sind, lässt sich bis heute in den Hochschulen keine Zurückhaltung bei dem Messen und Managen der Qualität erkennen. Die Studie Hahns macht ebenfalls deutlich, dass den Deutungspraktiken der Qualitätsmanager primär zwar nicht das Modell der Hochschule als Akteur, sondern das als besondere Organisation zugrunde liegt, sie aber durchaus in opportunistischer Weise das Modell wechseln, wenn die Rahmenbedingungen es erfordern oder – mit anderen Worten – die Rektorate steuern wollen (vgl. 2017, S. 186). Auch die Untersuchung Brases zeigt auf, dass Prorektoren bei einem Qualitätsmanagement durchaus eigene Vorstellungen durchsetzen und Lehrende kontrollieren wollen, was nicht zuletzt mit dem eigenen Rollenverständnis als Hochschulmanager korrespondiert (2019, S. 102, 112). Darüber hinaus existieren Qualitätsmanagementsysteme nicht isoliert, sie sind vielmehr mit anderen Instrumenten managerialer Steuerung (z.B. internen Ziel- und Leistungsvereinbarungen) verbunden. Ihre Einführung muss daher im Zusammenhang mit diesen und den dahinterstehenden Zielen und Motiven betrachtet werden. Unabhängig davon, ob sie Qualität oder andere Aspekte in den Blick nimmt, ist jede Steuerungsintention damit verbunden, die komplexe Wirklichkeit auf quantifizierbare Dimensionen zu reduzieren und anhand von Kennzahlen Unterschiedliches vergleichbar zu machen. Die Strategien für die Hochschullehre des Wissenschaftsrats lassen daran keine Zweifel aufkommen; er empfiehlt nicht nur die Etablierung institutioneller Lehrstrategien, sondern auch die Entwicklung von Bewertungskriterien, die Lehrleistungen sichtbar und vergleichbar machen sowie die Steuerung ermöglichen und die Verknüpfung der Mittelvergabe mit der Lehrqualität erlauben (vgl. 2017). Die (Kennzahlen-)Systeme liefern Sollwerte und führen zu Abweichungsanalysen, sie geben Antworten auf Fragen der Manager, liefern (ex post) Begründungen für Entscheidungen in mehrdeutigen Situationen und helfen, Interessen durchzusetzen. Sie sind vor allem dann ein Instrument zur Machtausübung und Disziplinierung, wenn in erster Linie die Qualitätsmanager über die Zahlen verfügen und (zusammen mit der Hochschulleitung) die Deutungsmacht haben (vgl. Scheytt 2019, S. 173-175).

Sind solche Zahlenwerke etabliert, ermöglichen sie scheinbar objektive Entscheidungen, ohne lange abwägen und diskutieren zu müssen. Einfache mathematische Operationen ersetzen das Argument und die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Lehre (Scheytt 2019, S. 157). Im Laufe der Zeit stört sich kaum mehr jemand daran, dass die Zahlen selektiv konstruiert sind und ihnen die Objektivität nur zugeschrieben wird. Sie gelten als akzeptiert, weil man sich damit einverstanden erklärt, nicht weil man sie versteht. Außerdem verlieren die zur Steuerung verwendeten Indikatoren ihre Neutralität, da das Messen und Bewerten auf den sozialen Kontext wirkt und das Gemessene verändert. Statt der Qualität, die damit abgebildet werden soll, rücken die Indikatoren in den Vordergrund, die mit der Aggregation zu einem Gesamtwert jeglichen Rest an Information verlieren.

Qualitätsmanagement als mikropolitisches Spiel

Man muss nicht lange Mitglied einer Hochschule sein, um zu erkennen, dass dort interne und externe Akteure mit unterschiedlichsten, auch konkurrierenden Interessen aufeinandertreffen und in vielfältige Ziel- und Verteilungskonflikte geraten. An solchen Alltagserfahrungen in Organisationen knüpfen *mikropolitische Ansätze* an, die sich geradezu aufdrängen, wenn man das Qualitätsmanagement in den Blick nimmt. Zum einen bieten Hochschulen aufgrund ihrer organisatorischen Eigenheiten, der wenigen formalen Strukturen und der individuellen Autonomie ideale *Voraussetzungen für Mikropolitik*. Zum anderen stellen sich das Thema Qualität als Spannungsfeld und ihr Management als hochschulweites System dar, so dass von divergierenden Interessen und erheblichem Konfliktpotenzial auszugehen ist. Da die formale akademische Selbstverwaltung keine bedeutende Rolle mehr spielt (vgl. Scherm 2022), gibt es in Hochschulen vielfältige mikropolitische Arenen, in denen interessengeleitete Akteure allein oder in wechselnden Koalitionen, die sich bei ähnlichen oder temporär kompatiblen Zielen bilden, Konflikte austragen. Dabei finden vielfältige (verdeckte) Aushandlungsprozesse statt, um (temporäre) Lösungen für Konflikte zu erreichen. Betrachtet man den Qualitätsdiskurs in Hochschulen, lassen sich mit der Hochschulleitung, den Professoren und den Qualitätsspezialisten drei interne *Akteure* unterschei-

den, von denen vor allem die ersten beiden durch die Konzeption des egoistisch handelnden und weitgehend autonomen Akteurs der strategischen Organisationsanalyse recht gut getroffen sind (vgl. Crozier/Friedberg 1993). Ob in einzelnen Hochschulen der akademische Mittelbau als Akteur auftritt, ist nicht zu erkennen; in empirischen Untersuchungen spielt diese Gruppe bisher keine Rolle. Folgt man weiter den Überlegungen dieser Analyse, verfügt ein Akteur dann über Macht, wenn er Bereiche kontrolliert, die für andere *Ungewissheitszonen* darstellen. Bei diesen handelt es sich um Aspekte einer Organisation, die von einer Person nicht kontrollierbar, gleichzeitig aber zur Verwirklichung ihrer Interessen und Ziele maßgeblich sind. Crozier/Friedberg unterscheiden vier zentrale *Quellen der Ungewissheit* und damit der Macht (vgl. 1993, S. 43): Expertentum, Kontrolle von Umweltschnittstellen, Kontrolle von Informations- und Kommunikationskanälen und Nutzung organisatorischer Regeln. Je mehr Macht ein Akteur hat, desto flexibler und unberechenbarer kann er handeln. Die Macht der Professoren resultiert im Wesentlichen aus der geschützten Autonomie bei der Erstellung der Leistungen einer Hochschule. Auf individueller Ebene erlaubt diese zwar diverse Formen des passiven, teils auch aktiven Widerstands gegen Qualitätsmaßnahmen, im Rahmen der Gestaltung eines Qualitätsmanagementsystems auf Hochschulebene hängt sie jedoch stark davon ab, inwieweit es den Professoren als Gruppe gelingt, gemeinsam zu handeln. Das Expertenwissen der Qualitätsmitarbeiter ergibt zwar eine deutlich schmälere Machtbasis, sie bieten sich aber als Koalitionspartner etwa für die Hochschulleitung an. Dieser fehlt die Expertenmacht, jedoch kontrolliert sie nicht nur die Informations- und Kommunikationskanäle, sie ist auch in der Lage, organisatorische Regeln zu nutzen und sich die Legitimation für ihr Handeln von außen zu holen. Ob die Macht eines Akteurs tatsächlich zum Einsatz kommt, hängt von seinem Willen zu und Geschick bei der Machtausübung, also nicht zuletzt von dem jeweiligen Persönlichkeitstypus ab.

Mikropolitische Spiele sind Ausdruck mitunter ernster Kämpfe um knappe Ressourcen oder die Formulierung von Zielen, die für die voneinander abhängigen Beteiligten positive oder negative Konsequenzen haben. Sie implizieren Regeln, deren Einhaltung bzw. Verletzung jeweils in unterschiedlichem Ausmaß sanktioniert ist und denen sich keiner vollständig entziehen kann. Gleichzeitig lassen die Spielstrukturen den Akteuren aber Freiraum für mikropolitische Strategien und Taktiken. Außerdem ist nicht immer klar, inwieweit sich die Akteure an die Regeln halten, sodass Verhalten und Spielergebnisse als unsicher gelten. Neben den Interessenkonflikten zwischen Akteuren treten in Organisationen auch *konfligierende Spieltypen* auf. Während Routinespiele recht beständige Handlungsmuster bei der Erfüllung alltäglicher Aufgaben aufweisen, zielen Innovationsspiele (z.B. Einführung eines Qualitätsmanagementsystems) auf eine Veränderung der Routinespiele (vgl. Ortmann/Becker 1995, S. 63-68). In einer jüngeren Studie zur mikropolitischen Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen wird deutlich, dass gleiche Akteure in verschiedenen Hochschulen recht unterschiedliche Vorstellungen von einem gelungenen Qualitätsmanagementsystem und ihrer Rolle aufweisen und ihr Handeln entsprechend unterschiedlich ausfällt. So sehen sich einige zuständige Prorektoren als Hochschulmanager und vertreten die strategischen Ansprüche ihrer Hochschule als Ganzes, während andere sich als Vertreter der Lehrenden verstehen. Bei den Mitarbeitern im Qualitätsmanagement gibt es beispielsweise Unterschiede dahingehend, wem sie sich verpflichtet fühlen, der Hochschulleitung oder den Lehrenden. Selbst die Studiendekane verstehen sowohl das Qualitätsmanagement als auch ihre Rolle recht unterschiedlich; das Spektrum reicht vom starken Kritisieren bis zum Vorantreiben des Qualitätsmanagements (vgl. Brase 2019, S. 111-118).

Aus den vorgefundenen *Spieltypen* bildet Brase drei Fallgruppen (vgl. 2019, S. 125-159): Die in der *ersten Fallgruppe* zusammengefassten bezeichnet sie als Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele. In diesen Hochschulen ist das Qualitätsmanagementsystem zentral organisiert, die Instrumente werden fakultätsübergreifend eingesetzt. Die Hochschulleitung verfolgt eigene Interessen, hat Steuerungsambitionen, formuliert klare Forderungen in den internen Zielvereinbarungen und macht eigene Evaluationsvorgaben. Dabei wird auf externe Zwänge verwiesen und die Mittelvergabe als Machtquelle genutzt. Die Qualitätsmitarbeiter sind in einer schwachen Position und eher Zuschauer. Mit den Fakultäten gibt es Konflikte, die nicht ausgetragen werden, so dass sich Widerstände langfristig manifestieren.

Die *zweite Gruppe* ist durch Koordinierungs- und Verhandlungsspiele gekennzeichnet. Das Qualitätsmanagement weist auch dezentrale Bereiche auf, die Fakultäten entwickeln unterschiedliche Lösungen. Auf gemeinsame Mindeststandards und Berichtsformate einigt man sich in etablierten und neuen Gremien, in die sich auch der Prorektor einbringt. Die Interessen der Akteure spielen keine große Rolle, die Qualitätsmitarbeiter sind mit der Unterstützung betraut und arbeiten eng mit der Hochschulleitung zusammen. Das Qualitätsmanagement soll Nutzen für die Lehre bringen und die Fakultäten fühlen sich als Mitgestalter.

In der *dritten Fallgruppe* prägen Kommunikationsspiele die dezentral organisierten Qualitätsmanagementsysteme, die durch Mindeststandards und festgelegte Prozesse verbunden sind. Prorektoren wollen durch Gespräche Einfluss nehmen, Austausch anregen und Fakultäten entlasten. Langfristig soll eine Qualitätskultur entstehen.

Als *spielkonstituierende Merkmale* identifiziert Brase den Grad der Dezentralisierung und die hierarchische Anbindung des Qualitätsmanagements sowie das Handeln der Hochschulleitungen (Steuern vs. Moderieren). Die Qualitätsmitarbeiter unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer Strategien und Handlungsspielräume, ihnen fehlt es aber an der Macht, um mitzuspielen. Anders stellt sich das auf Seiten der (Vertreter der) Professoren dar; hier fehlt es nicht an der Macht, sondern in der Regel an der gemeinsamen Strategie, sie reagieren häufig nur auf die Spielzüge der Hochschulleitung (vgl. 2019, S. 159-161).

Die Fallbeispiele belegen als Folge der Einführung eines Qualitätsmanagements eine erhebliche Veränderung des Handlungssystems einer Hochschule hinsichtlich der Strukturen und der Spiele. Auch wenn sich in den Hochschulen die entstandenen Routinen noch nicht endgültig verfestigt haben und Raum für Mikropolitik besteht, kann man erkennen, dass die Entwicklung der mikropolitischen

Spiele die Frage, wer die Verantwortung für die Lehre trägt, und damit die Lehrfreiheit unmittelbar berühren. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Steuerungsspiele längerfristig zu einer Verfestigung von Rahmenbedingungen führen können, die Verhältnisse schaffen, wie man sie aus anderen Ländern kennt, in denen die Verantwortung für Studium und Lehre bei der Hochschule als Organisation liegt. Demgegenüber können langfristig stabile Kommunikationsspiele die Lehrfreiheit der Professoren und eine gemeinsame Verantwortung auf verschiedenen Ebenen stärken (vgl. Brase 2019, S. 166-167). Akzeptiert man, dass die organisationale Wirklichkeit in Hochschulen durch miteinander verzahnte mikropolitische Spiele recht gut charakterisiert ist und es ein Nicht-Handeln in diesen Spielen nicht gibt, weil andere das als eine Form des Handelns interpretieren und in ihrem interessengeleiteten Handeln an dem Nicht-Handeln anknüpfen, führt auch auf Seiten der Professoren kein Weg daran vorbei, sich als Akteur zu positionieren. Andere Gruppen in Hochschulen scheinen bereits eine ausgeprägtere mikropolitische Sensibilität entwickelt zu haben, wie Angebote zum Umgang mit Macht und Mikropolitik in den Personalentwicklungsprogrammen einiger Hochschulen (z.B. Bielefeld, Münster) belegen; auch das CHE hält ein entsprechendes Angebot für die Wissenschaftsmanager bereit. Man kann Lust/Scheytt nur zustimmen, dass es bei solchen Angeboten (auch) darum gehen sollte, Interventionspraktiken zu vermitteln, um Motive des Widerstands zu ergründen, und nicht etwa darum, wie durch die Zuschreibung von Widerstand das Verhalten der Lehrenden noch besser in eine gewünschte Richtung gelenkt werden kann (2017, S. 670).

Fazit: Mitspielen statt Nichtspielen

Dem aktuellen Managementmodell liegt eine Perspektive auf die Organisation Hochschule zugrunde, die schon seit Jahrzehnten nicht mehr aufrechterhalten werden kann (vgl. Scherm 2019). Gibt man diese auf, wird deutlich, dass es nicht (allein) zweckrationale Gründe sind, die zu diesem Siegeszug des Qualitätsmanagements geführt haben. Hochschulleitungen werden damit den von verschiedenen Seiten an sie herangetragenen Erwartungen gerecht, auch wenn es sich um einen Rationalitätsmythos handelt. Das zu einem Herrschaftsinstrument ausgebaute Qualitätsmanagementsystem trägt aber nicht nur diesen Erwartungen, sondern durchaus den Interessen der Hochschulleitungen Rechnung. Seine Einführung gerät aufgrund divergierender Interessen zwangsläufig zu einem mikropolitischen Spiel, in dem sich Professoren nur als kollektiver Akteur (aussichtsreich) positionieren können – vor allem wenn sie die Lehre auch hinsichtlich ihrer Qualität in der kollegialen Verantwortung einer Fakultät belassen möchten. Unterscheidet man die lediglich Agierenden von den Akteuren, sind letztere dadurch gekennzeichnet, dass sie Definitionsmacht, d.h. Partizipationsmöglichkeiten im Prozess der Regelproduktion einer Organisation haben (Bogumil/Kißler 1998). In Hochschulen steht der Akteurstatus der Professoren eigentlich außer Frage. In ihren Händen liegt nicht nur die Leistungserstellung wie bei normalen Beschäftigten einer Organisation, sie sind bei dieser auch – grundgesetzlich abgesichert – autonom. Daher behindern institutionelle Rahmenbedingungen ihre Beteiligung an den Machtspielen der Regelsetzung, Regelinterpretation und Regelumsetzung bei der Einführung eines Qualitätsmanagements nicht. Jedoch besteht die Gefahr, dass sie ihren Akteurstatus kaum oder gar nicht beanspruchen, während Hochschulleitungen entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (vgl. 2018, S. 46) versuchen, z.B. durch Agendasetzung, Gremienformat und informelle Absprachen die Partizipationsgelegenheiten sowie durch späte und unzureichende Informationen die Partizipationskompetenz zu beschränken, um im Grunde nur noch ein Mitreden statt dem Mitentscheiden zu ermöglichen. Hat sich in Hochschulen Partizipation „im Schatten der Hierarchie" (Zechlin 2012, S. 55) auch bei Entscheidungen, die Lehre und Forschung unmittelbar berühren, bereits als ein Routinespiel etabliert, das darauf ausgerichtet ist, nur wenige informell zu beteiligen, aber viele auszuschließen und diese Praxis zu sichern, gilt es, ein Innovationsspiel zu initiieren, bei dem es auch um die Veränderung dieser Routine(-spiele) geht. Das setzt aber seitens der Professoren nicht nur die individuelle Motivation und Sachkompetenz, sondern auch das abgestimmte Handeln voraus. Ansonsten bleibt man (re-)agierend und zuschauend, ohne die Akteure bei ihrem Steuerungs- oder Hierarchiespiel zu stören. Symbolischer Protest, wie er an Hochschulen durchaus verbreitet ist, zeigt vor allem dann wenig Wirkung, wenn die Hochschule bereits hierarchisch gesteuert wird; solchem Geplänkel schenken diese Hochschulleitungen dann systematisch keine Aufmerksamkeit mehr. Auch das Vermeiden und Entkoppeln als Strategien der Machtlosen, die Konflikte vermeiden sollen, führen nur zu einem weiteren Zurückdrängen der Selbstverwaltung an Hochschulen und der Stärkung hierarchischer Strukturen (vgl. Langer 2009, S. 587-588, 602-608). Ebenso wenig hilft es in der Sache weiter, wenn die einen ihrem Gegenüber „starrköpfige und dumme Besitzstandswahrung" vorwerfen, die anderen den Vorwurf „willkürliche[r], ignorante[r] und zerstörerische[r] Machtpolitik" erheben (Langer, 2009, S. 578). Wesentlich konstruktiver erscheint schon, Lust/Scheytt zu folgen, die auf die Notwendigkeit ausgeprägter Achtsamkeit hinweisen, um einerseits die unterschiedlichen Motivlagen der Lehrenden einzuschätzen, andererseits berechtigten Anforderungen der Hochschule gerecht zu werden (vgl. 2017, S. 669). Dies müssen die Akteure und die (Re-) Agierenden aber wollen. Unabhängig davon, ob die Lehrenden in den Hochschulen zu Akteuren werden (wollen), lässt sich noch eine andere Entwicklung erkennen. Man kann zwei Untersuchungen zwar entnehmen, dass die Wissenschaftsmanager zurzeit nur über vergleichsweise geringe Machtressourcen verfügen, weshalb sie in den Spielen bislang allenfalls moderierend auftreten (vgl. Brase 2019; Henke 2019). Ihre Selbstorganisation schreitet aber weiter voran und das Netzwerk Wissenschaftsmanagement e.V. mischt sich mittlerweile auch in hochschulpolitische Debatten ein. Dabei werden nicht nur die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Wissenschaftsmanager betont, sondern diese auch als „Schlüssel für eine stärker organisationale Wissenschaftsfreiheit" bezeichnet (Netzwerk Wissenschaftsmanagement 2017, S. 4; vgl. Henke 2019, S. 261-262). Die Motivation, zum Akteur in mikropolitischen Spielen zu werden, scheint in dieser

Gruppe deutlich stärker ausgeprägt als bislang auf Seiten der Lehrenden. Das geht unmittelbar aus dem Positionspapier zum strategischen Planen, Handeln und Führen hervor (Netzwerk Wissenschaftsmanagement 2020). Dort werden nicht nur die Aufgaben der Konzeptentwicklung und der umfassenden Entscheidungsvorbereitung betont, es wird auch darauf hingewiesen, dass Führung in einer Organisation nicht an die Vorgesetztenfunktion gebunden ist (z.B. laterale Führung), und ein Umdenken dahingehend gefordert, die Befristung der Wissenschaftsmanagementstellen zu beenden, um die strategische Entwicklung der Hochschulen nicht zu gefährden. Vor diesem Hintergrund scheint es für Professoren höchste Zeit zu sein, sich (wieder) zu einem Akteur zu wandeln und den beiden anderen Akteuren bei ihren (Qualitätsmanagement-)Spielen nicht nur zuzuschauen. Das erfordert jedoch Identifikation mit der Hochschule, Akzeptanz der Selbstverwaltung als (Dienst-)Aufgabe und die Entwicklung einer grundlegenden Selbstverwaltungskompetenz (vgl. Scherm 2022, S. 32-34).

Literaturverzeichnis

Ansmann, M./Brase, A. K./Seyfried, M. (2015): WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Kurzbericht zur Online-Befragung. Potsdam 2015. http://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/ls-verwaltung/WiQu_2015_Kurzbericht_Onlinebefragung.pdf (27.01.2023).

Bogumil, J./Kißler, L. (1998): Die Beschäftigten im Modernisierungsprozeß – Akteure oder Agierende? In: Industrielle Beziehungen, 5 (3), S. 298-320.

Brase, A. K. (2019): Spiele um Studium und Lehre? Dissertation. Potsdam.

Bröckling, U./Peter, T. (2017): Das Dispositiv der Exzellenz. Zur Gouvernementalität ökonomischer Arrangements an Hochschulen. In: Diaz-Bone, R./Hartz, R. (Hg.): Dispositiv und Ökonomie. Wiesbaden, S. 283-303.

Brunsson, N./Sahlin-Andersson, K. (2000): Constructing Organizations. The Example of Public Sector Reform. In: Organization Studies, 21 (4), pp. 721-746.

Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly, 17 (1), pp. 1-25.

Crozier, M./Friedberg, E. (1993): Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Frankfurt a. M.

Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (DGQ) (2015): Qualitätsmanagement für Hochschulen – Das Praxishandbuch. München.

DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (eds.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, pp. 63-82.

Ditzel, B. (2019): Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung. In: Reith, F./Ditzel, B./Seyfried, M./Steinhardt, I./Scheytt, T. (Hg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. Augsburg/München, S. 55-87.

Ditzel, B./Reith, F./Seyfried, M./Scheytt, T. (2019): Über die Erforschung von Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. In: Reith, F./Ditzel, B./Seyfried, M./Steinhardt, I./Scheytt, T. (Hg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. Augsburg/München, S. 5-27.

Erhardt, M./Meyer-Guckel, V./Winde, M. (Hg.) (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen.

Hahn, M. (2017): Mysterium Hochschulorganisation? Eine Analyse der Deutungspraktiken von Qualitätsmanagern mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Opladen, S. 165-188.

Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München

Henke, J. (2019): Third Mission als Organisationsherausforderung, Berlin.

Kaufmann, B. (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte, Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn.

Kiendl-Wendner, D. (2016): Die Qualität der Hochschullehre und deren Messung. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hg.): Qualität in Studium und Lehre. Wiesbaden, S. 243-261.

Kloke, K. (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen, Wiesbaden.

Kloke, K./Krücken, G. (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden." – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 311-324.

Langer, R. (2009): Transintentionale Governance-Dynamiken im Universitätssystem. In: von Lüde, R./Moldt, D./Valk, R. (Hg.): Selbstorganisation und Governance in künstlichen und sozialen Systemen. Münster, S. 563-614.

Luhmann, N. (2019): Die Universität als organisierte Institution. In: Lukas, E./Tacke, V. (Hg.): Schriften zur Organisation 3. Wiesbaden.

Lust, M./Scheytt, T. (2017): Akademischer Widerstand in universitären Entscheidungsprozessen – Eine Systematisierung, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 95 (6), S. 673-693.

Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83 (2), S. 340-363.

Netzwerk Wissenschaftsmanagement e.V. (2017): Wissenschaftsfreiheit neu gestalten. Positionspapier, https://netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/files/positionspapier_wissenschaftsfreiheit_final.pdf (24.02.2023).

Netzwerk Wissenschaftsmanagement e.V. (2020): Wissenschaftsmanagement als Grundlage für strategisches Planen, Handeln und Führen in wissenschaftlichen Einrichtungen. Positionspapier, https://netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/files/nwm-position_wimgt_als_grundlage_fuer_strat_handeln_2020.pdf (02.03.2023).

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

Nickel, S. (2014): Typologie und Erfolgsfaktoren von QM-Systemen in Hochschulen – Ein Überblick. In: Nickel, S. (Hg.): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 163, S. 3-25.

Ortmann, G./Becker, A. (1995): Management und Mikropolitik. Ein strukturationstheoretischer Ansatz. In: Ortmann, G. (Hg.): Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Opladen, S. 43-80.

Pasternack, P./Rediger, P./Schneider, S. (2021): Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen. HoF-Handreichungen 15, Beiheft zu „die hochschule" 2021. Halle-Wittenberg.

Petersen, T. (2017): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. In: Forschung & Lehre, 25 (1), S. 30-32.

Petersen, T. (2020): Die Forschung ist frei, aber... In: Forschung & Lehre, 28 (3), S. 194-197.

Scherm, E. (2019): Entwicklungen des Managements in Unternehmen und Universitäten – eine Paradoxie, in: Hochschulmanagement, 14 (2+3), S. 43-48.

Scherm, E. (2022): Hierarchische Steuerung deutscher Universitäten – ... und sie ist doch möglich. In: Hochschulmanagement, 17 (1+2), S. 27-35.

Scherm, E./Pietsch, G. (2005): Erfolgsmessung im Personalcontrolling – Reflexionsinput oder Rationalitätsmythos? In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 57 (1), S. 43-57.

Scheytt, T. (2019): Die Disziplin der Rankings. In: Reith, F./Ditzel, B./Seyfried, M./Steinhardt, I./Scheytt, T. (Hg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. Augsburg/München, S. 155-181.

Schmidt, U. (2010): Wie wird Qualität definiert? In: Winde, M. (Hg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement – Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen, S. 10-17.

Schüßler, I. (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35 (3), S. 53–65.

Seyfried, M. (2019): Gottes Werk und Teufels Beitrag. In: Reith, F./Ditzel, B./Seyfried, M./Steinhardt, I./Scheytt, T. (Hg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. Augsburg/München, S. 31-54.

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen, Nachdruck 2002.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, 21 (1), S. 1-19.

Welpe, I. M./Stumpf-Wollersheim, J./Folger, N./Prenzel, M. (Hg.) (2020): Leistungsbewertung in wissenschaftlichen Institutionen und Universitäten. Berlin/Boston.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Positionspapier, Drs. 8639-08. Hannover.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier, Drs. 6190-17. Hannover.

Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Positionspapier, Drs. 7328-18. Hannover.

Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule'. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 41-59.

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

Nermin Abdelaty Shalabi & Jana Baldy

Hochschul- und Wissenschaftsmanagement: Vom „Getriebenen" zum „Treiber" im Kontext der Organisationswerdung von Hochschulen?

Nermin Abdelaty Shalabi

Jana Baldy

The professionalisation of "third space" employees and the development of universities into "complete organisations" led to the assumption that education and science management professionals have become more drivers rather than driven by the process. But is this also their own perception? In a qualitative study based on eight interviews with experts from the German Academic Exchange Service (DAAD) and the University of Oldenburg, the question of how new professionals themselves in two different organisations perceive their role was analysed.
The study concludes: 1. The pressure from increased bureaucracy is perceived at all hierarchical levels. 2. A transformative leadership style based on communication and trust plays a significant role in enhancing proactivity. 3. "Third space" professionals often lack the capacity to act as drivers due to work overload despite their capability and willingness. 4. A trusting relationship with organisational leaders is a key factor.

Seit der Einführung des New Public Managements erleben Hochschulen in Deutschland verschiedene Veränderungsprozesse, die mit dem Ziel verbunden sind, die Hochschulautonomie zu erhöhen und die Universitäten Richtung „complete organisations" zu entwickeln (vgl. Seeber et al. 2015, S. 1.468). Mit der erhöhten Hochschulautonomie, den neuen Anforderungen und den neu zugeteilten Aufgaben war die Steigerung der Selbststeuerungsfähigkeit von deutschen Hochschulen und die weitere Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen notwendig (vgl. Krempkow et al. 2019). Wenn sich dieser Prozess so weiterentwickelt, heißt das, dass die wachsende Bedeutung von Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen nicht nur eine Folge der Organisationswerdung ist, sondern dass sie auch in diesem Prozess eine zentrale gestaltende Rolle spielen, was uns zu folgender Fragestellung führt: Wie empfinden Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen ihre Rolle im Kontext der Organisationswerdung von Hochschulen: Sehen sie sich eher als „Treiber" (Gestaltende) oder eher als „Getriebene" (Ausführende)? Im Kontext der Fragestellung erschien es sinnvoll einzubeziehen, inwiefern sich die Rollen von Wissenschaftsmanager*innen je nach Wissenschaftsorganisation unterscheiden und so neue Perspektiven und Bezugsräume eröffnen. Diese Herangehensweise stellt ein Novum in der Forschung zum Wissenschaftsmanagement dar und soll einen breiteren Blick auf das Wissenschaftsmanagement ermöglichen.

1 Hintergrund und aktueller Stand der Forschung

In den letzten Jahrzehnten sind die deutschen Hochschulen mit verschiedenen Reformprozessen konfrontiert worden, die darauf ausgerichtet waren, in einem dynamischen Umfeld ihre Handlungs- und Zukunftsfähigkeit zu fördern bzw. sich in Richtung von „complete organizations" (vgl. Seeber et al. 2015) zu entwickeln. Durch die Einführung des New Public Managements (NPM) erfolgte die Governance von Hochschulen nicht mehr nur über direkte Steuerungsinstrumente durch die Länder, sondern über indirekte Steuerungsinstrumente, beispielsweise über die gemeinsamen Zielvereinbarungen, wie die Outputorientierung und die leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) (vgl. Kreckel 2016, S. 65). Als Konsequenz dieses Autonomiegewinns „liegt die Umsetzung dieser Zielvereinbarungen dann in der Eigenregie der Hochschulen" (ebd. S. 72; vgl. auch Krempkow et al. 2013). Außerdem können die Hochschulen ihre Rolle im Verhältnis zum Land aushandeln und ihr Profil schärfen: Eine solche Profilschärfung wird in der Hochschulforschung unter dem Begriff „Organisationswerdung" (Krempkow et al. 2019; vgl. auch Müller-Böling 2001, S. 137) oder auf Englisch „complete organizations" zusammengefasst" (Seeber et al. 2015, S. 1451). Die geschärfte Profilbildung und die Umsetzung der Ziele in Eigenregie sollten sowohl die Selbststeuerung als auch die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen stärken, wobei die Anforderungen an Be-

richtswesen, Rechenschaftslegung und Qualitätssicherung zeitgleich erhöht wurden (vgl. Kreckel 2016; Krempkow et al. 2013). Dies hatte zur Folge, dass mehr Aufgaben auf die Hochschulen übertragen wurden: Manche Funktionen, wie die der Dekan*innen erlangten mehr Entscheidungsbefugnisse, während weitere Arbeitsbereiche sich neu entwickelten (vgl. Kreckel 2016, S. 73). Außerdem befindet sich die Hochschule als Organisation in einem komplexen und dynamischen Umfeld, das gekennzeichnet ist durch einen Anstieg der Studierendenzahl, einen erhöhten Wettbewerb durch den technologischen und wissenschaftlichen Fortschritt, der mit einer stärkeren Outputorientierung, einer Zunahme des Berichtswesens und einer erhöhten Transparenz einhergeht (vgl. Krempkow et al. 2013, S. 18; Schreiterer 2016, S. 122). Darüber hinaus steigt der Anspruch an Hochschulen werteorientiert zu handeln durch die Übertragung von gesellschaftlicher und globaler Verantwortung, während das Machtzentrum (vgl. Blümel 2016, S. 521; Williams 2022) der Hochschulen immer noch inhaltlich unabhängig handelt, nämlich die Wissenschaftler*innen, deren Kompass nicht die eigene Hochschule ist, sondern die wissenschaftliche Community (vgl. Krempkow et al. 2013).

„D.h. Steuerungsadressaten sehen sich teilweise widersprechenden Steuerungsimpulsen ausgesetzt, die innerhalb der Governance der Instrumente austariert werden müssen, damit ein funktionsfähiges Governancearrangement zustande kommt. Dabei verfolgen wissenschaftliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen unterschiedliche Interessen: Auf der Makroebene der Hochschulen mag die strategische Profilierung oder die Orientierung an der landesweiten LOM im Vordergrund stehen, auf der Mesoebene der Institute die finanzielle Ausstattung (z.B. im Vergleich zu anderen Instituten derselben Fakultät) und auf der Mikroebene der individuellen Wissenschaftler/innen die Reputation innerhalb der *scientific community*." (Krempkow et al. 2013, S. 27, Herv. i. O.)

Mit diesen komplexen und dynamischen internen und externen Rahmenbedingungen sehen sich die deutschen Hochschulen konfrontiert, versuchen ihre Entwicklung an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen und gleichzeitig in diesem Entwicklungsprozess handlungsfähig zu bleiben.

Laut Müller-Böling (2001) gibt es sechs Handlungsfelder, in denen die Hochschulen mit neuen Anforderungen konfrontiert sind, um sich Richtung „unternehmerische Hochschule" (ebd. S. 136) zu entwickeln: Hochschulautonomie, Wissenschaftlichkeit, Profilbildung, Wettbewerblichkeit, Internationalität und Virtualität (vgl. ebd. S. 137). Diese Handlungsfelder beeinflussen sich gegenseitig, deshalb ist bei einer Hochschulreform ein ganzheitliches Vorgehen von Seiten der Hochschulen erforderlich, um diese Aspekte aufeinander zu beziehen und einordnen zu können (vgl. ebd. S. 140). Die Aufgabe von Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen ist in diesem Kontext die Selbststeuerung der Hochschulen strategisch zu unterstützen (vgl. Krempkow et al. 2019; Höhle/Krempkow 2021), das gute Verhältnis in der Zusammenarbeit zum Land zu bewahren und die interne Meinungsbildung zwischen den einzelnen Arbeitseinheiten und die wissenschaftliche Selbststeuerung in ein Gleichgewicht zu bringen, um der Handlungs- und Zukunftsfähigkeit der Hochschule gerecht zu werden (vgl. Krempkow et al. 2013). Durch diese hohen Anforderungen ist diese Personalgruppe gefordert, ihre Kompetenzen zu entwickeln, um auf eine dynamische Welt mit politischen, wirtschaftlichen, ökologischen, technologischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu reagieren und positiven Wandel herbeizuführen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Wissenschaftsmanager*innen ihre Rolle im Kontext zunehmender Hochschulautonomie und steigender Arbeitsanforderungen verstehen.

2 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern sich Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen in ihre Rolle im Kontext der Organisationswerdung von Hochschulen eher als gestaltend oder als ausführend erleben, galt es eine Methode zu identifizieren, um persönliche Erfahrungen, Rollenverständnisse und Einschätzungen dieser Personen zu erfassen. Die Methode der Expert*innen-Interviews erfüllt diese Kriterien und hat sich für dieses Projekt als ideale Methode herausgestellt. Zur Begründung wird im Folgenden die Methode selbst genauer dargestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben, wobei zunächst das Sample und anschließend der Leitfaden sowie das Vorgehen in der Auswertung skizziert werden.

Die Methode des Expert*innen-Interviews

In der qualitativen Sozialforschung hat sich die Methode des Expert*innen-Interviews etabliert. Das Expert*innen-Interview gilt sogar als „eines der am häufigsten eingesetzten Verfahren in der empirischen Sozialforschung" (Meuser/Nagel 2009b, S. 465). Ziel ist es, eine bestimmte Form des Wissens, sogenanntes „*Spezialwissen*" (Gläser/Laudel 2009, S. 12, Herv. i. O.), „Sonderwissen" (Meuser/Nagel 2009a, S. 44) oder schlicht „Expertenwissen" (Meuser/Nagel 2009b, S. 466) zu generieren. Personen, die über solches Wissen verfügen, werden als Expert*innen definiert und heben sich von anderen dadurch ab, dass sie beispielsweise durch ihre berufliche Tätigkeit über spezifisches Kontext- oder auch Funktionswissen verfügen. „Das in der Ausübung solcher Funktionen erworbene Sonderwissen ist Gegenstand des Experteninterviews" (Meuser/Nagel 2009a, S. 44). Mit Bezug zur formulierten Forschungsfrage, sind es das besondere Wissen von Personen, die im Wissenschaftsmanagement tätig sind und die auf Basis dieses Wissens getätigten Einschätzungen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage grundlegend sind.[1] Dafür eignet sich die Methode des Expert*innen-Interviews in idealer Weise.

Darstellung des Samples

Vor dem Hintergrund der Fragestellung war das entscheidende Kriterium bei der Fallauswahl, dass es sich um Per-

[1] Im KaWuM-Projekt wurden in den Experteninterviews Trainer*innen befragt, die einen noch stärker übergeordneten Blick hatten, während „normale Wissenschaftsmanager*innen" nicht als Expert*innen definiert wurden. Hier unterschieden sich also die Definitionen der Expert*innen.

sonen handelt, die im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement tätig sind. Da Hochschul- und Wissenschaftsmanagement keine klar definierte Berufsbezeichnung ist, erfolgte die Festlegung, dass es sich um eine berufliche Tätigkeit in diesem Bereich handelt, im Vorfeld, orientiert an den Definitionen von Müller-Böling (2001), Krücken et al. (2010) und Krempkow et al. (2019). Insgesamt umfasste das Sample acht Personen, davon sechs in einer Leitungsfunktion, deren berufliche Tätigkeit unterschiedlichen Bereichen des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements zuzuordnen ist: Qualitätsmanagement, Internationalisierung (vgl. Müller-Böling 2001, S. 139; Krempkow et al. 2019), Strategieentwicklung/ Planung (Krücken et al. 2010, S. 237), Öffentlichkeitsarbeit (Krempkow et al. 2019) und Fakultätsmanagement (Krücken et al. 2010, S. 237). Das Sample war entsprechend der Fragestellung darauf ausgelegt, die Breite des Wissenschaftsmanagements abzudecken.

Die interviewten Personen wurden in zwei Organisationen rekrutiert, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Rekrutierung erfolgte auf Basis eigener Kontakte in der Organisation, auf Empfehlung von Kolleg*innen und aufgrund der Funktion innerhalb der Organisation. Es wurden bewusst zwei sehr unterschiedliche wissenschaftliche Organisationen ausgewählt, um ein möglichst breites Spektrum des Wissenschaftsmanagement abzubilden und um herauszufinden, inwiefern der Organisationskontext Einfluss auf die Erfahrung von Wissenschaftsmanager*innen hat. Beim DAAD handelt es sich um eine durch den Bund finanzierte internationale Förderorganisation, während die Universität Oldenburg eine überwiegend landesfinanzierte Volluniversität ist. In den beiden Organisationen wurden jeweils vier Interviews durchgeführt[2]. Die Gesamtfallzahl ist mit acht Interviews vergleichsweise klein. Auch dies hatte forschungspragmatische Gründe, da es sich um eine Forschungsarbeit handelt, die vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen durchgeführt wurde.

Aufbau des Leitfadens und Durchführung der Interviews

Die Durchführung von Expert*innen-Interviews erfolgte mittels Leitfadeninterviews, da dies „die Rekonstruktion des handlungsorientierten Wissens von Experten" ermöglicht (Meuser/Nagel 2009b, S. 427). Für die Beantwortung der Forschungsfrage war vor allem solches Wissen interessant, das nicht direkt explizierbar und damit auch nicht abfragbar ist.

Der für das hier beschriebene Projekt konzipierte Leitfaden gliedert sich in vier beziehungsweise fünf Themenblöcke. Der erste Themenblock umfasst Fragen nach der aktuellen beruflichen Tätigkeit und dem bisherigen Werdegang. Ziel war es zum einen dem Gegenüber „in einem ersten Teil des Interviews Gelegenheit zu geben, sich selbst in seiner Funktion vorzustellen" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 122f.), zum anderen ermöglichte dieser Themenblock die im Vorfeld vorgenommene Verortung der Person im Wissenschaftsmanagement zu verifizieren. Der zweite und dritte Themenblock haben den Kern des Leitfadens ausgemacht, da sie konkret auf die Beantwortung der Forschungsfrage abzielten. Hier wurden, bezogen auf die berufliche Tätigkeit, Fragen nach einem Wandel der beruflichen Rolle, nach Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten gestellt (Themenblock 2) sowie nach der Verortung im Wissenschaftsmanagement, Schnittstellen mit anderen Akteur*innen und Organisationseinheiten, nach äußeren Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf die berufliche Tätigkeit sowie nach Veränderungswünschen (Themenblock 3). In einem vierten Themenblock wurde um eine Einschätzung der Anpassungsfähigkeit der Organisation gebeten sowie um das Verständnis von Organisationsentwicklung an Hochschulen. Damit wurde von der konkreten beruflichen Tätigkeit abstrahiert, damit die interviewte Person „Einschätzungen vornimmt und Schlüsse zieht, Diagnosen wagt und Prognosen entwickelt, verallgemeinert und theoretisiert" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 124). Optional wurde noch ein zusätzlicher Themenblock mit Fragen zu Kompetenzen im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement ergänzt (Themenblock 5). Da diese Fragen nicht unmittelbar für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant aber von grundsätzlichem Interesse waren, wurden sie nur in einigen Interviews gestellt.

Im Januar 2023 wurden mittels dieses Leitfadens vier Interviews digital und vier in Präsenz durchgeführt. Sie hatten eine Länge zwischen 40 und 70 Minuten und wurden mit Einverständnis der interviewten Personen aufgezeichnet. Den Interviewpartner*innen wurde im Vorfeld ein Informationsblatt zugesendet und vor Beginn des Interviews eine Einverständniserklärung zur Unterzeichnung vorgelegt.

Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews

Die auf die im vorherigen Abschnitt beschriebene Weise durchgeführten Interviews wurden im Anschluss, orientiert an den von Meuser und Nagel (2009b, S. 476f.) beschrieben Schritten und unter Verwendung der Analysesoftware MAXQDA, ausgewertet. Im ersten Schritt wurden alle Interviews entsprechend der aufgestellten Transkriptionsregeln in geglätteter Form verschriftlicht. Relevante Interviewpassagen wurden in einem zweiten Analyseschritt paraphrasiert, das heißt in eigenen Worten zusammengefasst. In einem dritten Schritt wurden die Interviews anschließend kodiert. Hierfür wurden sowohl im Vorfeld festgelegte Codes verwendet (deduktives Kodieren) als auch Codes, die aus dem Material heraus entwickelt wurden (induktives Kodieren).

Während die ersten drei Auswertungsschritte für jedes Interview einzeln durchgeführt wurden, erfolgte die Auswertung ab Schritt vier im Vergleich der Interviews miteinander. Der thematische Vergleich markiert den vierten Analyseschritt und beinhaltet die Bündelung „thematisch vergleichbarer Textpassagen aus verschiedenen Interviews" (Meuser/Nagel 2009b, S. 476). Dieser Analyseschritt wurde zunächst für jeweils vier Interviews einer Organisation durchgeführt und an-

[2] Die Interviews mit den Kürzeln HWM_1, HWM_2, HWM_3 und HWM_4 sind Interviews, die mit Wissenschaftsmanager*innen des DAADs geführt wurden. Interviews mit den Kürzeln HWM_5, HWM_6, HWM_7 und HWM_8 wurden an der Universität Oldenburg durchgeführt.

schließend für die Interviews insgesamt. Im fünften Schritt, der Konzeptualisierung, wurde die Analyse zur Literatur in Beziehung gesetzt. Auch dieser Schritt wurde zunächst für vier Interviews einer Organisation durchgeführt und anschließend zusammengeführt. Der sechste Analyseschritt, die Generalisierung, das heißt Verknüpfung von „Sinnzusammenhängen zu Typologien und zu Theorien" (vgl. Meuser/Nagel 2009b, S. 476) wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht durchgeführt, da dies nicht Ziel der Untersuchung war und darüber hinaus den kapazitären Rahmen überschritten hätte.

3 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse der acht geführten Expert*innen-Interviews zunächst getrennt nach Organisationen beschrieben, beginnend mit dem DAAD und fortgeführt mit der Universität Oldenburg, um anschließend zusammenfassend betrachtet zu werden, mit Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Ergebnisse des Wissenschaftsmanagements im DAAD

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden vier Interviews mit DAAD-Mitarbeitenden geführt. Da die Verortung der Organisation eine wichtige Rolle spielt und die Perspektive der Interviewpartner*innen prägt, wird diese zunächst kurz geschildert, bevor die Ergebnisse dargestellt und eingeordnet werden.

Verortung der Organisation

Der Deutsche Akademische Austauschdienst Dienst (DAAD) ist die weltweit größte Förderorganisation für den internationalen Austausch von Studierenden und wirkt „als intermediärer Akteur im Zwischenbereich von Bund, Ländern und Hochschulen […] mit speziellerem Aufgabenzuschnitt […]" (Kreckel 2016, S. 68). Er ist eine autonome Organisation, zuständig für die deutschen Hochschulen und ihre Studierenden sowie Studentenwerke mit dem Ziel der Internationalisierung des Wissenschaftssystems. Außerdem ist der DAAD eine deutsche Institution, die als Nationale Agentur für Erasmus+ den europäischen Hochschul- und Forschungsraum gestaltet und in der Welt für Europa eintritt. Darüber hinaus ist er ein wichtiger Akteur in der Außen(wissenschafts)politik und in der Wissenschaftsdiplomatie Deutschlands, vor allem durch sein Außennetzwerk, mit dem er „Repräsentanz" und „Sichtbarkeit" (Aufderheide/Neizert 2016, S. 350) zeigt und zwischen Hochschulsystemen vermittelt.

Äußere Rahmenbedingungen

Die Interviews zeigen, dass für Wissenschaftsanager*innen beim DAAD auf verschiedenen Hierarchieebenen im In- und Ausland (geo)politische, wissenschafts- und wirtschaftspolitische Entwicklungen eine zentrale Rolle spielen und ihren Tätigkeitsbereich, vor allem bei den internationalen wissenschaftlichen Kooperationen, prägen. In diesem Zusammenhang wurden folgende äußere Rahmenbedingungen und Entwicklungen als ausschlaggebend für die Arbeit von Wissenschaftsmanager*innen im DAAD in den Interviews genannt:

- die Covid-19 Pandemie, verbunden mit der Frage nach der Gestaltung internationaler Zusammenarbeit während einer Pandemie (vgl. HWM_3)
- die Digitalisierung und wie man internationale Zusammenarbeit in Wirklichkeiten virtueller Interaktion gestaltet (vgl. HWM_3)
- der Klimawandel verbunden mit Mobilitätsfragen und der Frage, was dies für die DAAD-Programme bedeutet (vgl. HWM_3)
- der Russland-Ukraine-Krieg und die daraus folgenden Krisen und Fluchtbewegungen (vgl. HWM_3)
- das USA-China-Verhältnis bzw. China-EU-Verhältnis und welche Auswirkung das auf internationale Zusammenarbeit hat (vgl. HWM_3)
- die wachsende allgemeine Unsicherheit wegen des Erstarkens totalitärer Systeme, die eine große Diskrepanz in den Wertvorstellungen der Systeme verstärkt und der damit einhergehenden Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit und die Rolle von Wissenschaftsdiplomatie in diesen Kontexten, um Unterschiede zu überbrücken (vgl. HWM_4)
- die steigende Konkurrenz um Forschungsgelder und um Studierende unter den deutschen Universitäten statt Kooperation, um die Qualität der Forschung zu stärken (vgl. HWM_3)

Die oben genannten Rahmenbedingungen prägen den Arbeitsalltag beim DAAD und folglich sind sie auch die Hauptgründe für die verschiedenen Entwicklungen und den Wandel im Wissenschaftsmanagement beim DAAD innerhalb der letzten fünf bis zehn Jahren, anders als es der Fall bei Hochschulen ist, deren Wandel größtenteils durch die Einführung des New Public Managements beeinflusst wurde. Der DAAD ist eine Organisation, die Mobilität und internationale Zusammenarbeit fördert und somit an der Schnittstelle aufeinander wirkender Systeme, Kulturen und Kontexte verortet ist. Diese Begegnung dieser verschiedenen Kontexte und die damit verbundenen Implikationen prägen seine Arbeit enorm.

> *„Sie verändern sie sozusagen im täglichen Umgang, also wie arbeite ich ganz konkret […] aber sie ändern sich natürlich dahingehend, zu überlegen, was heißt denn das für die Art und Weise der Programme, die wir beim DAAD anbieten, welche digitalen Elemente müssen wir hier einfügen, macht Mobilität in so einem Kontext Sinn, können wir nicht alles virtuell machen? Das sind Diskussionen, die sehr, sehr stark geführt werden." HWM_3)*

Verhältnis DAAD und Mitgliedshochschulen

Aus der Perspektive der interviewten Wissenschaftsmanager*innen im DAAD erleben die deutschen Hochschulen enormen Druck durch folgende Faktoren: die Unberechenbarkeit der dynamischen Welt, die Anforderungen der Geldgeber (Outputorientierung, Berichtswesen, Transparenz) (vgl. HWM_4), den internen Druck des akademischen Machtzentrums (vgl. HWM_3) und den Anspruch werteorientiert zu handeln durch die Übertragung der gesellschaftlichen und globalen Verantwortung auf die Hochschulen (vgl. HWM_4).
Wissenschaftsmanager*innen beim DAAD nehmen die Problematik, die Hochschulen in diesem „Brennpunkt"

(Kreckel 2016, S. 65) erleben, deutlich wahr. Infolge all dieser Triebkräfte üben auch die Mitgliedshochschulen Druck auf den DAAD aus und fordern eine *„Roadmap"* bzw. *„ein[en] Werkzeugkasten"* (HWM_4), um handlungsfähig zu bleiben.

„[W]eil einfach die Herausforderungen immer größer werden und weil es von Universitäten und Hochschulen immer stärker verlangt wird ... ja, Transparenz zu zeigen ... Output-orientiert zu arbeiten, Reportings zu zeigen, was sie mit den Steuergeldern machen, einen höheren Rechtfertigungsdruck haben, höhere Risiken haben, was zum Beispiel Reputationsverlust angeht." (HWM_4)

„Aber was mir aus den Gesprächen auffällt, ist das vor dem Hintergrund der Komplexität der Herausforderungen und den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen, wünschen sich viele Hochschulen einen Werkzeugkasten, den sie abarbeiten können und den wird ihnen aber niemand geben, glaube ich." (HWM_4)

Wachsende Arbeitsanforderungen

Der DAAD ist in den letzten Jahren mit vielen Anforderungen konfrontiert, einerseits die Anforderungen durch die geopolitische Lage weltweit (vgl. HWM_1; HWM_3; HWM_4). Da es gerade viele Krisen auf der Welt gibt, muss der DAAD seine Programme (z.B. im Bereich Mobilität) entsprechend anpassen. Außerdem muss er die Anforderungen des Geldgebers bei seinen Projekten und Programmen berücksichtigen (vgl. HWM_1; HWM_2; HWM_3; HWM_4), die sich in den letzten Jahren in der Forderung nach der Wirkungsmessung (Wirkungsorientiertes Monitoring/WoM) der geförderten Maßnahmen stark verschärft haben. Andererseits wird vom DAAD als Repräsentant von Hochschulinteressen seitens der Hochschulen gefordert, sie dabei zu unterstützen, ihre Handlungs- und Zukunftsfähigkeit im Kontext eines dynamischen Umfelds und steigender Anforderungen aufrechtzuerhalten (vgl. HWM_3; HWM_4). Durch die erhöhten Anforderungen (geopolitische Lage, Wirkungsmessung und Unterstützung der Hochschulen) und gleichzeitig begrenzte personelle (Fachkräftemangel) und finanzielle Kapazitäten (Sparpolitik), erlebt der DAAD einen enormen Rechtfertigungsdruck, vor allem gegenüber dem Geldgeber. Ein Beispiel dafür sind die Budgetkürzungen im Jahr 2022 (vgl. HWM_1; HWM_3).

„Das Parlament beschließt über das Budget und – also, diese Herausforderungen werden bleiben. Ihr habt das ja erlebt teilweise auch, was das dann für Folgen hat, wenn man dann zum Beispiel sagen muss: Dieses Jahr gibt es halt keine Forschungsaufenthalte. Ich habe das in Palästina erlebt, da war natürlich die Freude nicht groß und das war für unsere Arbeit mit dem Netzwerk fatal. Es war glücklicherweise nur ein Jahr, weil viele Professoren auch davon abhängig sind." (HWM_1)

„Die Frage, kann man sicherstellen, dass wir genügend Finanzierung haben, um das aufrechtzuerhalten, was wir haben, möglichst auch Neues anzugehen – und wenn es weniger werden sollte, dann möglichst das gering zu halten, um den Bestand zu halten." (HWM_3)

„Ich finde, dass wir sehr sichtbar geworden sind, mit wissenschaftspolitischen Themen im deutschsprachigen Raum – auch international. Hm, also das verändert sich sozusagen durch die komplexer werdenden Rahmenbedingungen für internationale Kooperationen – verändert sich auch das Handlungsfeld des DAAD natürlich, neben dem weiterhin sehr, sehr, sehr, sehr wichtigen Bereich der Förderung, also der Mittelvergabe, was weiterhin unser Kern ist, sind weiterhin die Anforderungen der Mitgliedshochschulen verstärkt dahin gehend, dass sie Unterstützung suchen bei den Fragen, wie sie Handlungsfähigkeit behalten können, wie sie mit komplexen Rahmenbedingungen umgehen können. Darauf werden Antworten gesucht und der DAAD stellt sich darauf ein, die zu geben oder Orientierung zu geben und Einschätzung und auch das Außennetzwerk, finde ich – das wird mir immer gespiegelt von Hochschulen – das ist ein absolutes Pfund des DAAD, also diese Vor-Ort-Perspektive, das ist so wichtig, gerade in diesen Zeiten und in diesen herausfordernden Kontexten. Es ist so wichtig für deutsche Hochschulen, eine so bedeutende Wissensressource." (HWM_4)

Einschätzung eigener Gestaltungsmöglichkeiten

Es bestand ein Konsens bei den interviewten DAAD-Mitarbeitenden, dass ihr Gestaltungsspielraum begrenzt ist, wobei die interviewte Person im Bereich Qualitätsmanagement den geringsten Gestaltungsspielraum formuliert (vgl. HWM_2), während von den interviewten Personen im Bereich der internationalen Wissenschaftskooperationen der größte Gestaltungsspielraum beschrieben wurde (vgl. HWM_1; HWM_4).

Trotz des großen Gestaltungsspielraums fällt es den Wissenschaftsmanager*innen sehr schwer, dieses Potenzial auszuschöpfen, da einerseits der DAAD zentral verwaltet wird (vgl. HWM_1) und andererseits die Navigation anderer Wissenschaftssysteme mit anderen Wertvorstellungen als sie im deutschen bzw. europäischen Wissenschaftssystem bestehen, als schwierig eingeschätzt wird und die Entscheidung eine Hochschulkooperation einzugehen von den Hochschulen selbst ausgehen muss (vgl. HWM_4).

Die Wertvorstellungen in verschiedenen Kontexten beeinflussen die Wissenschaft und dementsprechend wissenschaftliche Kooperationen. Dies prägt ebenfalls die Arbeit von Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen an den deutschen Hochschulen. Bevor sie eine internationale Kooperation eingehen, lassen sie sich beraten und eine Risiko-Chancen-Abwägung mit dem DAAD durchführen (vgl. HWM_4). In diesem Zusammenhang berät der DAAD aufgrund seiner Verortung sowohl die Geldgeber als auch die Mitgliedshochschulen. In diesem Prozess haben Wissenschaftsmanager*innen durch ihre Expertise Mitgestaltungsfähigkeit im Wissenschaftssystem.

Ein anderer Aspekt, der hier durchaus eine große Rolle spielt, ist, dass sich der Gestaltungsspielraum im Laufe der fünf bis zehn Jahren aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen geändert hat. Folglich ist es wichtig, dass Wissenschaftsmanager*innen eine Sensibilität für Ent-

wicklungen in ihrem Umfeld haben.

„[…] die Gestaltungsmöglichkeiten bei [Name der Organisationseinheit] sind dann halt vornehmlich in dem Rahmen, wie gut kann man halt dieses WoM etablieren, sowohl hausintern als auch dann halt auf Projektebene[3] auf Hochschulebene, sprich was für Schulungsformate bietet man an." (HWM_2)

„Definitiv. Das ist einer der Gründe, warum dieses Berufsfeld so spannend ist, weil ganz viele Fäden zusammenlaufen als Wissenschaftsmanagerin und man die Möglichkeit hat, mitzugestalten … strategisch … mitzugestalten zur …ja, in meinem Fall jetzt wie internationale Kooperationen gelingen können, wie Handlungsfähigkeit erhalten bleiben kann." (HWM_4)

„Dafür muss [man] ja auch irgendwie überlegen, was ist wirklich wichtig und wenn sich Rahmenbedingungen ändern werden dann andere Sachen wichtig und andere nicht mehr so sehr und dann ein gutes Gespür zu entwickeln, was wirklich die wichtigen Sachen sind, die man angeht." (HWM_3)

Budget und Geldgeber des DAAD

Die vier beim DAAD geführten Interviews haben trotz der diversen angesprochenen Aspekte den „Geldgeber" als wichtigen Einflussfaktor auf den Tätigkeitsbereich von Wissenschaftsmanager*innen genannt. Der DAAD wird aus öffentlichen Mitteln finanziert. Die wichtigsten Geldgeber sind das Auswärtige Amt (33,5%), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (32,5%), das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (7,5%) sowie die Europäische Kommission und andere internationale Organisationen (20,7%)[4]. Grundsätzlich läuft die institutionelle Förderung des DAAD ausschließlich über das Auswärtige Amt (AA) und folglich obliegt dem AA auch die politische Steuerung der Organisation. Dementsprechend muss sich der DAAD an den Zielen des AA und der anderen Geldgeber orientieren, wenn er seine Existenz sichern möchte.

„Alle diese strategischen Maßnahmen […] sind eingebettet in den Trend einer zunehmend internationalen Wissenschaft. Zugleich unterliegen sie im Rahmen einer ständigen Konkurrenz um finanzielle Ressourcen einer kritischen Beobachtung durch die Gesellschaft, durch eine traditionell eher national orientierte Finanzverwaltung aber auch durch die academic community selbst. Der Rechtfertigungsdruck ist also hoch. (de Jong et al., 2014)" (Aufderheide/Neizert 2016, S. 350-351).

Dies setzt den DAAD unter enormen Rechtfertigungsdruck, was sich auch im Jahr 2022 nach dem Ausbruch des Russland-Ukraine-Krieges in Form von Budgeteinschnitten und einer Haushaltssperre Mitte Juli gezeigt hat[5].

„Der Geldgeber hat oft Forderungen, also das Auswärtige Amt oder andere Ministerien. [...] Wir haben – glaube ich – einen stärkeren Rechtfertigungsdruck, warum wir unsere Arbeit machen und die Fragen kommen auch direkter, wie dieses sogenannte „Impact-Measurement", was wir vor 10 Jahren, glaube ich, hat es überhaupt nicht gegeben. Jetzt wird es immer stärker. Die „Donneurs" wollen konkret wissen, was bewirkt eine Maßnahme." (HWM_1)

„Ja, diese Möglichkeit – vielleicht ist das eine Sache zur Ergänzung in dieser Hierarchie, dass die Geldgeber das zunehmend einfordern. Das ist auch ein gutes Argument den Hochschulen gegenüber." (HWM_2)

„Das ist eine Tendenz, die deutlich zugenommen hat, in den letzten …ja… 5, 6, 7, 8 Jahren. Die gibt es die ganze Zeit, seitdem ich hier arbeite, aber die hat nochmal -glaube ich – an Schärfe zugenommen, auch an den Anforderungen, die vom Geldgeber gestellt werden, wenn wir so darüber nachdenken, zum Beispiel immer so gefragt wird, wie: Was ist denn die Wirkung der Programmarbeit?" (HWM_3)

„Weil sie gerade das Wort „Hierarchien" nannten, also mein Arbeitsbereich wird sehr stark vom Auswärtigen Amt und vom BMBF geprägt in unterschiedlicher Form. [..] Gleichzeitig sind das Auswärtige Amt und das BMBF unsere Geldgeber, d.h. wir sind natürlich da auch den Zielen unserer Geldgeber gegenüber verpflichtet und das definiert unseren Arbeitsraum. Und dann sind wir aber als –, weil deutsche Hochschulen die zentrale Zielgruppe der Arbeit von [Name der Organisationseinheit], also der Beratungsarbeit von [Name der Organisationseinheit] ist das natürlich auch - sind die Mitgliedshochschulen des DAAD, vor allen Dingen auch eine Gruppe, die den Arbeitsbereich sehr prägen." (HWM_4)

Ergebnisse des Wissenschaftsmanagements an der Universität Oldenburg

Im Folgenden werden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage zwei Themen aus den vier an der Universität Oldenburg geführten Interviews fokussiert: die wachsenden Anforderungen mit denen Wissenschaftsmanager*innen konfrontiert sind und die Einschätzung der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der beruflichen Tätigkeit.

Verortung der Organisation

Bei der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg handelt es sich um eine 1973 gegründete Universität im Bundesland Niedersachsen, die sich damit selbst zu den jungen Hochschulen Deutschlands zählt. Die über 15.000 Studierenden werden in sechs Fakultäten ausgebildet, deren fachliches Spektrum von Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften über Wirtschafts- und Rechtswissenschaften bis hin zu Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Medizin reicht.

Äußere Rahmenbedingungen

Äußere Rahmenbedingungen spielen für die Personen im Wissenschaftsmanagement primär dann eine Rolle, wenn sie mit einer Zunahme wachsender Arbeitsanfor-

[3] Mit „hausintern" sind hier die DAAD-Programme und Projekte gemeint, die unmittelbar vom DAAD durchgeführt werden und mit „Projektebene" die über den DAAD geförderten Projekte im Rahmen der Projektförderlinie auf Hochschulebene

[4] vgl. https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/zahlen-und-fakten/budget-und-geldgeber-des-daad/ 2023 (18.06.2023).

[5] vgl. https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/daad-vor-grossen-einschnitten_juli22/ 2022) (18.06.2023).

derungen einhergehen (siehe nachfolgender Abschnitt). „Wir haben durch die […] Entwicklung zu großen Anteilen von Programmen, Projektfinanzierungen, einen gigantischen Aufwand und Regulierungsaufwand, den die Universitäten abarbeiten müssen." (HWM_5). Gesetzt werden äußere Rahmenbedingungen in erster Linie vom Land, das ganz entscheidend für die Finanzierung der Universität ist, und vereinzelt auch dem Bund (vgl. HWM_5, HWM_8) oder anderen Fördermittelgebern, z.B. dem DAAD (vgl. HWM_7). Gesellschaftliche Entwicklungen wie „ein Klima von Wissenschaftsaffinität" (HWM_6) in der Bevölkerung, positiv beeinflusst unter anderem durch die Corona-Pandemie (vgl. HWM_6) oder politische Ereignisse wie der Krieg in der Ukraine verbunden mit einer Einschränkung der „Kooperationen mit den russischsprachigen Hochschulen" (HWM_7), werden als zentrale Einflussfaktoren für die Arbeit von Wissenschaftsmanager*innen genannt, die in ihrer Position stärker nach außen gerichtet agieren.

Wachsende Arbeitsanforderungen

Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Interviewten eine Zunahme von Arbeitsanforderungen in den letzten zehn bis zwanzig Jahren beschreiben. Als negativ konnotierte Gründe dafür werden eine Zunahme von Programmen inklusive eines Mehraufwandes bei deren Bearbeitung (vgl. HWM_5), der Wettbewerbsdruck unter dem Hochschulen stehen (vgl. HWM_5; HWM_8) sowie eine Zunahme von Bürokratie (vgl. HWM_5; HWM_7) genannt. Ebenfalls thematisiert wird in diesem Kontext die Beschäftigung der Organisation mit sich selbst, die dazu führt, dass interne Prozesse mit erhöhtem Aufwand betrieben werden (vgl. HWM_5; HWM_6). Zum Teil wird die Zunahme von Arbeitsanforderungen positiv gesehen, wenn die Gründe dafür in einer Aufwertung des eigenen Tätigkeitsfeldes liegen. Ein entsprechender Wandel wird für die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit (vgl. HWM_6) und Internationalisierung (vgl. HWM_7) beschrieben.

Die erhöhten Anforderungen an Personen im Wissenschaftsmanagement der Universität werden einerseits von außen an die Organisation und von der Leitung an die hier betrachtete Gruppe von Wissenschaftsmanager*innen herangetragen und entstehen andererseits in der Organisation selbst. Des Weiteren wird die Zunahme von Anforderungen auf sowohl als negativ als auch auf als positiv beschriebene Entwicklungen zurückgeführt.

Unabhängig davon, ob die Anforderungen von außen oder innen kommen und ob der identifizierte Wandel positiv oder negativ verknüpft wird, wird dieser als Belastung beschrieben, die darin besteht, dass Wissenschaftsmanager*innen sich in Situationen wiederfinden, in denen sie mit der Schwierigkeit konfrontiert sind, die Vielzahl von Anforderungen in der vorgegebenen Zeit und den eigenen Qualitätsansprüchen entsprechend zu bearbeiten. Für die Beschreibung dieser Situationen wird eine bildhafte Sprache verwendet, die von den ansonsten eher sachlichen Formulierungen abweicht.

> *„Für den Job im engeren Sinne bei uns würde ich sagen ist die Herausforderung diese Vielzahl von Anforderungen, die ich ja eben beschrieben habe, irgendwie unter einen Hut zu bringen."* (HWM_5)
>
> *„Oh Gott, oh Gott, in wie vielen Töpfen können wir eigentlich gleichzeitig rühren (lacht), ohne dass uns irgendwo in einem was anbrennt, weil wir nicht schnell genug gerührt haben?"* (HWM_6)
>
> *„[…] [wir] haben festgestellt, dass wir gar nicht mehr auf der Welle surfen, sondern nur noch der Welle hinterherhechten und auf die Welle zu kommen oder vielleicht sogar mal vor die Welle zu kommen, das wäre gut."* (HWM_8)

Auch wenn sich die verwendeten Bilder in den drei Zitaten unterscheiden, handelt es sich jeweils um ein Bild dafür, dass die Aufgaben unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht zu bewältigen sind. Dieses Motiv zieht sich nicht durch die Interviews insgesamt, dennoch ist auffällig, dass es so deutlich bei drei der vier interviewten Wissenschaftsmanager*innen auftaucht.

Einschätzung eigener Gestaltungsmöglichkeiten

Bei der Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten seitens der Interviewten weisen die Ergebnisse auf eine vorgenommene Unterscheidung zwischen Gestaltungsmöglichkeiten auf inhaltlicher Ebene, die den konkreten eigenen Arbeitsbereich betreffen, und jenen, die über diesen hinausgehen, hin. Auf inhaltlicher Ebene werden Gestaltungsmöglichkeiten als hoch eingeschätzt, sowohl, was die konkrete Ausgestaltung des Arbeitsbereiches angeht, als auch das Agieren als Führungskraft (vgl. HWM_5). Dabei wird für die Einschätzung der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten auch der Begriff der „Freiheit" verwendet:

> *„Das meine ich auch mit Freiheit. Also wenn wir eine gute Idee haben, dann kann man auch eigentlich davon ausgehen, dass wir die umsetzen können, wenn jetzt nicht gerade irgendjemand um die Ecke kommt und sagt: Was macht ihr denn da?"* (HWM_6)

Die Verwendung des Begriffs „Freiheit" (vgl. auch HWM_5) verweist zunächst auf eine Unbeschränktheit von Gestaltungsmöglichkeiten. Der Nachsatz macht jedoch deutlich, dass auch diese von außen begrenzt werden können. In den geführten Interviews zeigt sich, dass die im eigenen Arbeitsbereich identifizierten Gestaltungsmöglichkeiten von Wissenschaftsmanager*innen auf der Ebene, die in der vorliegenden Arbeit betrachtet wurde, begrenzt werden können durch die Leitungsebene, wobei je nach Tätigkeitsbereich die Hochschulleitung und/oder die Fakultätsleitung gemeint sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Leitungsebene Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur begrenzen, sondern auch schaffen kann. Entscheidend dafür ist, ob zwischen Leitung und Wissenschaftsmanagement eine vertrauensvolle Zusammenarbeit besteht. Ist diese gewährleistet, werden Gestaltungsmöglichkeiten als hoch eingeschätzt (vgl. HWM_6; HWM_8), ist sie es nicht, erscheinen sie begrenzt (vgl. HWM_7).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beziehung zwischen Leitung und Wissenschaftsmanagement ebenso entscheidend für die Einschätzung der Einflussmöglichkeiten auf Veränderungsprozesse ist, die jenseits des eigenen Arbeitsbereiches liegen.

„Am Ende kann man ja versuchen Dinge zu thematisieren, anzusprechen, keine Frage, das kann man machen, aber man kann das ja auch nur begrenzt machen." (HWM_5)

Die interviewte Person beschreibt hier die eigene Möglichkeit eine gewünschte Veränderung anzustoßen, die primär darin besteht, der Leitungsebene gegenüber Bedarfe anzusprechen. Es lässt sich festhalten, dass ein vertrauensvolles Arbeitsverhältnis als notwendige Bedingung für Gestaltungsmöglichkeiten angesehen wird. Dementsprechend wird eine *„engere Kommunikation zwischen Leitung und den die Leitung unterstützenden […] Bereichen"* (HWM_5) als zentral erachtet (vgl. HWM_7; HWM_8).

Zusammenführung der Ergebnisse

Beim Vergleich der Ergebnisse beider Organisationen wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festgestellt. Aufgrund des begrenzten Rahmens können nicht alle Aspekte hier geschildert werden.

Gemeinsamkeiten

Obwohl der DAAD und die Universität Oldenburg zwei unterschiedliche Organisationen sind, lassen sich dennoch Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Bereich des Wissenschaftsmanagements auf Basis der Ergebnisse feststellen.

Zunahme externer Programme und Anforderungen als starker Einflussfaktor für eigene Arbeit

In den letzten Jahren sind die Anforderungen sowohl an Hochschulen als auch an den DAAD, vor allem im Bereich Berichtswesen und Rechenschaftslegung enorm gestiegen, was einen großen Einfluss auf den Tätigkeitsbereich von Wissenschaftsmanager*innen hat. Diese Anforderungen setzen diese Personalgruppe mehr unter Zeitdruck und verringern den wahrgenommenen Gestaltungsspielraum im eigenen Tätigkeitsbereich. Exemplarisch lässt sich diese Gemeinsamkeit anhand der beiden nachfolgenden Zitate illustrieren:

*„Weil es sozusagen Kreativität aus den Prozessen rausbringt – glaube ich – auch gerade für viele Kolleg*innen, nicht für mich, aber andere Kolleg*innen, die Programme bearbeiten auf Sachbearbeiter-/Teamleiterebene bis zum Teil auf Referatsleiterebene die Arbeit – aus meiner Sicht – viel eintöniger macht. Das sind dann immer – also, das war einflussstark, weil wir immer viel durchstrukturierte Arbeit haben."* (HWM_3)

„Und den Eindruck […] haben wir eigentlich immer noch und habe ich auch persönlich tatsächlich, dass man eigentlich immer nur hinterher hechtet, dass man gar nicht wirklich Zeit hat, um bestimmte Dinge mal in Ruhe zu überlegen, zu besprechen, Prozesse anders aufzusetzen." (HWM_8)

Zusätzlich zu der beschriebenen Zunahme von Anforderungen unter Zeitdruck, wird in dem Zitat von HWM_3 deutlich, dass die Zunahme von Aufgaben nicht nur, wie von HWM_8 beschrieben zu mehr Stress führt, sondern die Arbeit auch *„eintöniger macht"* (HWM_3), was bedeutet, dass der Spaß an der Arbeit abnimmt. Damit hat die Zunahme von Anforderungen auch Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit im Wissenschaftsmanagement. Auch dies lässt sich als Einschätzung festhalten, die von den Interviewten insgesamt geteilt wird.

Verhältnis Kommunikation und Gestaltungsspielräume

Den Interviewten in beiden Organisationen ist es wichtig, Gestaltungsspielräume in ihrer Arbeit zu haben. Um den als eingeschränkt wahrgenommenen Gestaltungsspielraum zu erweitern, haben die Wissenschaftsmanager*innen in erster Linie ihre Kommunikationskompetenz genutzt, um Vertrauen zu gewinnen, zu festigen und dadurch ihren Gestaltungsspielraum zu vergrößern. Diese kommunikativen Kompetenzen, die laut Rathke et al. (2023) Kernkompetenzen von Wissenschaftsmanager*innen sind, haben die Interviewten sowohl innerhalb ihrer Teams, in der Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen und Organisationseinheiten in ihrer Schnittstellenfunktion als auch gegenüber der Leitung und dem Geldgeber genutzt. Diese Strategieanwendung ist eine zentrale Gemeinsamkeit in den Interviews. Unterschiede zeigen sich wiederum in der Einschätzung der Interviewten, inwiefern sie mit dieser Strategie Erfolg haben.

Unterschiede

Ein zentraler Unterschied zwischen den Interviews, der hier genauer betrachtet werden soll, ist die Verschiedenheit der Perspektiven.

Außenblick vs. Innenblick und Gestaltungsspielräume

Äußere Rahmenbedingungen wie die (geo)politische Lage weltweit, die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse spielen für den DAAD eine größere Rolle, während die Hochschule stärker auf sich selbst konzentriert („self-referentiality") ist (Griffioen et al. 2021, S. 12). Dieses Prinzip spiegelt sich in den Einflussfaktoren auf Gestaltungsspielräume von Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen in den beiden Organisationen wider. Während beim DAAD das Verhältnis nach außen zum AA wichtig ist, ist für die eigenen Gestaltungsspielräume der Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen an der Universität die interne Leitung (Dekanate/Hochschulleitung) der entscheidende Einflussfaktor.

In diesem Prozess besteht aber auch das Potenzial der Aushandlung der eigenen Position und demzufolge der eigenen Gestaltungsspielräume. Das zeigt sich beim DAAD, der auch als Berater für das AA und die Ministerien zuständig ist.

„Erstens beantworten wir im [Name der Organisationseinheit] als Regionalkoordinatoren und in meinem Feld zu Themen – zu China-/Taiwan-bezogenen Themen – beantworten wir Fragen aus den Ministerien, auch vom Bundestag, von Bundestagsabgeordneten – Anfragen. Das ist eine große Schnittstelle." (HWM_4)

Bei den Hochschulen zeigt sich auch, dass die Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen Entscheidungen für die Leitungsebene vorbereiten, selbst aber keine Entscheidungen treffen (Höhle/Krempkow 2021), sie also auch eine beratende Funktion für die höhere Ebene haben.

4 Diskussion

Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der geführten Interviews liefert vier zentrale Ergebnisse, die im Folgenden in den aktuellen Forschungskontext eingeordnet werden. Diese sind:

- eine Zunahme der Anforderungen an deutsche Hochschulen und an den DAAD,
- eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz, die zu erweiterten Gestaltungsspielräumen führen kann,
- Erhöhte Anforderungen, die trotz vorhandener Kompetenzen die Gestaltungsspielräume ein grenzen und
- die Bedeutung von Vertrauen im Wissenschaftsbereich.

Der DAAD versteht sich zwar als „öffentlich-rechtliche Einrichtung" (Kreckel 2016, S. 67), die die Hochschulinteressen vertritt, ist aber selbst „als intermediärer Hochschulakteur im Spannungsfeld zwischen Bundes-, Länder- und Hochschulinteressen verortet" (ebd. S. 69). Gleichzeitig ist er stark von seinen Geldgebern abhängig und sieht sich ihnen gegenüber einem starken Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, was, ebenso wie bei den Hochschulen, mit einer Erhöhung von Anforderungen und Erwartungen an die Leistungsfähigkeit einhergeht. Demzufolge ist der DAAD sowohl dem Druck des Geldgebers als auch dem Druck der Mitgliedshochschulen ausgesetzt, was seine eigene Handlungs- und Anpassungsfähigkeit stark einschränkt. Bemerkenswert ist, dass der Druck durch den Geldgeber auf mehreren Hierarchieebenen wahrgenommen wird.

Auffällig bei den Interviews war, dass das Thema Führung im Bereich Wissenschaftsmanagement und beim DAAD angesprochen wird: In den Interviews (vgl. HWM_1; HWM_3; HWM_4) lassen sich Merkmale von transformationaler Führung finden. Des Weiteren wird thematisiert, wie Führung über Kommunikation mit dem Team dabei unterstützt, Veränderungsprozesse zu gestalten, in schwierigen Situationen entscheidungsfähig zu bleiben und sogar Gestaltungsfreiräume für sich und das Team zu schaffen (vgl. Peus et al. 2012; Kehm et al. 2010). Darüber hinaus beschreiben alle Interviewten, dass es ihnen wichtig ist, in ihrem Tätigkeitsbereich Freiräume zu haben. Zentrales Element in diesem Zusammenhang ist die Kommunikation, durch die sie schrittweise Vertrauen schaffen, um den Gestaltungsspielraum zu vergrößern. Dies ist ihnen auch gelungen, für sich selbst, für ihr Team und in Zusammenarbeit mit den Geldgebern.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass die Arbeitsanforderungen im Wissenschaftsmanagement deutlich zugenommen haben und dies mit dem Gefühl der Überlastung bei Wissenschaftsmanager*innen einhergeht. In der Literatur wird ebenfalls eine Veränderung der „Anforderungen an Leitungskräfte und an das Dienstleistungspersonal" (Nickel 2013, S. 39) identifiziert. Diese Entwicklung scheint sich durch die oben beschriebenen Dynamiken (Wettbewerbsdruck (vgl. Krücken 2017), „vermehrte Rechenschaftspflichten" (Krempkow et al. 2019) und Bürokratie) weiter fortzusetzen. Gleichzeitig weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass insbesondere das strategische Arbeiten zentraler Bestandteil des Wissenschaftsmanagements ist (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeiten zeigen, dass beide Aspekte miteinander konfligieren und für Wissenschaftsmanager*innen zu der als unbefriedigend erlebten Situation führen können, dass sie gerne stärker gestaltend tätig wären und auch über die entsprechenden Kompetenzen verfügen (vgl. Höhle/Krempkow 2021), als es ihnen vor dem Hintergrund der Zunahme von Anforderungen möglich ist.

Ob die Arbeit im Wissenschaftsmanagement als eher gestaltend erlebt wird – so das vierte zentrale Ergebnis – ist abhängig von dem Verhältnis zur Leitung. Ist dies vertrauensvoll, werden Hinweise aus dem Wissenschaftsmanagement von der Leitung aufgenommen und tragen damit dazu bei, dass das Wissenschaftsmanagement zum Treiber der Organisationswerdung werden kann. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Rolle des Wissenschaftsmanagements vor allem in der Beratung und Unterstützung (vgl. Rathke et al. 2023, S. 9) sowie der Vorbereitung von Entscheidungen (vgl. Höhle/Krempkow 2021) liegt und sich „nicht durch autonomes Entscheiden auszeichnet" (Krücken et al. 2010, S. 238). Bislang unzureichend in der Literatur betrachtet wird jedoch, dass die Frage, ob Wissenschaftsmanager*innen ihrer Rolle gerecht werden können, nicht nur abhängig ist von den vorhandenen Kompetenzen (vgl. Rathke et al. 2023), sondern vor allem von dem Vertrauen zur Leitungsebene. Erste Hinweise auf die Bedeutung von Vertrauen im Wissenschaftskontext liefert Pritchard (2022): „In linking higher education and trust, we must ask how individuals align themselves to institution structures in which they work" (ebd. S. 199). Doch nicht nur Strukturen sind hier relevant, sondern ebenso persönliche Beziehungen, die nicht voneinander und nicht getrennt von sozialen und politischen Dimensionen von Vertrauen diskutiert werden können (vgl. ebd. S. 213). Darauf, dass die Hochschulleitung gegenüber dem Wissenschaftsmanagement eine besondere Verantwortung hat, weist auch Nickel mit der Forderung hin, dass Hochschulen ihrer Rolle als Arbeitgeberin besser gerecht werden, „das heißt Managementaufgaben eine Wertschätzung […] zuteilwerden lassen" (Nickel 2017, S. 93). Eine höhere Wertschätzung seitens der Leitung wäre der Beginn für die Schaffung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung. „However, trust is bigger than accountability" (Pritchard 2022, S. 199).

Diskussion der verwendeten Methode

Die Methode des Expert*innen-Interviews hat sich insgesamt als sehr passend für die Bearbeitung der Forschungsfrage herausgestellt. Ziel war es, mittels der verwendeten Methode Aussagen über die persönlichen Erfahrungen von Wissenschaftsmanager*innen machen zu können. Dies wurde durch die Leitfadeninterviews mit den rekrutierten Expert*innen gewährleistet. Die Grenze der verwendeten Methode liegt vor allem in der Verallgemeinerbarkeit (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 264). Sowohl aufgrund der gewählten Methode als auch des mit acht Fällen kleinen Samples lassen sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern. Ebenso wurde aus forschungsökonomischen Gründen auf den Auswertungsschritt der Generalisierung (vgl. Meuser/Nagel 2009b, S. 477) verzichtet. Aufgrund des methodischen Vorgehens können daher auf Basis der

vorliegenden Ergebnisse nur Aussagen über die konkret betrachteten Fälle gemacht werden.
Des Weiteren erlaubt das methodische Vorgehen keinen direkten Vergleich der beiden Organisationen DAAD und Universität Oldenburg. Daher wurden die Interviews getrennt nach Organisationen ausgewertet und dargestellt. Dies hat sich insofern als sinnvoll erwiesen, da die Wissenschaftsmanager*innen des DAAD eine Außenperspektive auf die Hochschulen in Deutschland einnehmen, während die Wissenschaftsmanager*innen der Universität eine reine Innenperspektive eingenommen haben.
Die Passgenauigkeit der gewählten Methode für die Bearbeitung der Forschungsfrage sowie das beschriebene methodische Vorgehen erlauben es, die Ergebnisse als Ausgangspunkt für daran anknüpfende Forschungen zu betrachten, um perspektivisch Aussagen darüber machen zu können, ob sich die getroffenen Aussagen auf andere Fälle übertragen lassen.

Diskussion der Implikationen

Für das Wissenschaftsmanagement lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass das Rollenverständnis von Wissenschaftsmanager*innen stark von äußeren Rahmenbedingungen und der Spezifik der jeweiligen Organisation geprägt ist. Das ist insofern wenig erstaunlich, als dass Positionen im Wissenschaftsmanagement erst durch die eingangs beschriebenen Veränderungsprozesse entstanden sind und an Schnittstellen liegen, wodurch sie im permanenten Austausch mit anderen stehen. Die Analyse des beruflichen Selbstverständnisses ist ein wichtiger Schritt. In die Forschung sollte jedoch immer auch der Kontext einbezogen werden, sowohl der der Organisation selbst als auch der politische und gesellschaftliche, da dieser das Selbstverständnis prägt und dessen Analyse nur eine Momentaufnahme und ein Anknüpfungspunkt sein, jedoch aufgrund der Breite des Feldes nicht zu einem Professionsverständnis führen kann.
Für die Forschung lässt sich die Empfehlung ableiten, stärker in die Untersuchung des Wissenschaftsmanagements auch jenseits der Betrachtung von Hochschulen einzusteigen. Äußere Rahmenbedingungen spielen sowohl für das Wissenschaftsmanagement an Hochschulen als auch von Organisationen wie dem DAAD eine Rolle, jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. Während äußere Rahmenbedingungen und geopolitische Entwicklungen für eine Wissenschaftsorganisation wie den DAAD eine entscheidende Rolle spielen, da sie Einfluss auf Finanzflüsse, Ausgestaltung und Verortung von Projekten und für den internationale Austausch haben, sind Hochschulen wie die Universität Oldenburg stärker auf sich selbst fokussiert. Auch hier spielen äußere Rahmenbedingungen eine Rolle, jedoch sind innerorganisationalen Entwicklungen und Entscheidungen auf Leitungsebene für das Wissenschaftsmanagement von wesentlich größerer Relevanz. Vor diesem Hintergrund stellt es eine große Bereicherung dar, auch Organisationen wie den DAAD, die eine Außenperspektive einnehmen, und das Wissenschaftsmanagement vor diesem Hintergrund betrachten können, stärker in den Fokus zu rücken, um damit den Blick auf das Wissenschaftsmanagement zu weiten und der Forschung eine weitere Facette hinzuzufügen.
Implikationen für die Praxis sind erstens, dass in den Organisationen an einer engen und vertrauensvollen Kommunikation zwischen Leitungsebene beziehungsweise Geldgebern und dem Wissenschaftsmanagement zu arbeiten ist. An den Stellen, an denen diese bereits besteht und Ideen aus dem Wissenschaftsmanagement kontinuierlich Eingang in Entscheidungsprozesse finden, ist darauf zu achten, dass dieses Kommunikationsverhältnis erhalten bleibt und gestärkt wird. Zweitens kann die Empfehlung ausgesprochen werden, den Bereich der Internationalisierung stärker in den Blick zu nehmen, da die hier vorhandenen Potenziale aktuell nicht ausgeschöpft werden. Beide Empfehlungen adressieren die Leitungsebene, da bei ihr die für die Umsetzung notwendige Gestaltungsmacht liegt. Interessant wäre es vor diesem Hintergrund in einer anschließenden Forschungsarbeit Interviews mit Vertreter*innen der Leitungsebene von Hochschulen beziehungsweise der Geldgeber zu ihrem Rollenverständnis und damit zu ihrem Verhältnis zum unterstützenden Wissenschaftsmanagement zu führen. Die Ergebnisse einer solchen Arbeit könnten Anhaltspunkte darüber liefern, ob die Leitungsebene die Einschätzung teilt und die Handlungsmacht und -notwendigkeit ebenfalls bei sich verortet oder ob die Leitungsebene vielmehr Aussagen trifft, aus denen sich Empfehlungen für die Praxis des unterstützenden Wissenschaftsmanagements ableiten lassen.

5 Fazit und Ausblick

Unter Rückbezug auf die Forschungsfrage, inwiefern Hochschul- und Wissenschaftsmanager*innen ihre berufliche Rolle eher als Getriebene oder Treibende wahrnehmen, lässt sich festhalten, dass sich das Selbstverständnis von Wissenschaftsmanager*innen auf einem Kontinuum zu bewegen scheint, das auf inhaltlicher Ebene in Richtung Gestaltung geht, vor dem Hintergrund der Zunahme komplexer Arbeitsanforderungen jedoch oftmals in Richtung Getriebene. Wissenschaftsmanager*innen sehen sich vor allem dann als Treibende, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre Ideen auf den übergeordneten Ebenen zu platzieren, was der Fall ist, wenn zwischen den Ebenen eine vertrauensvolle Kommunikationsbeziehung besteht.
Insbesondere die Zunahme komplexer Anforderungen sowie Rechenschafts- und Berichtspflichten tragen mit dazu bei, dass die Potenziale, die durch Kompetenzen und persönliche Motivation im Wissenschaftsmanagement vorhanden sind, unzureichend ausgeschöpft werden, da der Fokus oftmals auf dem Alltagsgeschäft liegt. In der vorliegenden Analyse hat sich die mangelnde Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials vor allem im Bereich der Internationalisierung gezeigt.
Zusammenfassend lässt sich die Forschungsfrage so beantworten, dass Wissenschaftsmanager*innen ihre Rolle sowohl als gestaltend, als auch als von außen bestimmt wahrnehmen. Sowohl von ihrer Motivation als auch von ihren Kompetenzen her könnten sie eine stärker gestaltende Rolle einnehmen und damit auch die Organisationswerdung von Hochschulen und die Organisationsentwicklung in Organisationen wie dem DAAD an strategisch sinnvollen Stellen stärker vorantreiben. Dies zu un-

terstützen und die entsprechenden Bedingungen dafür zu schaffen, könnte eine Aufgabe für die jeweils übergeordnete Ebene sein. Dementsprechend leitet sich der Bedarf ab, insbesondere das Verhältnis zwischen Wissenschaftsmanagement und der Leitung in zukünftiger Forschung stärker in den Blick zu nehmen. Anknüpfungspunkte hierfür liefert die Arbeit von Peus et al. (2012) zur Bedeutung professioneller Führung an Hochschulen. Ebenso wäre es interessant der Frage nachzugehen, weshalb Potenziale, insbesondere im Bereich der Internationalisierung, gegenwärtig unzureichend ausgeschöpft werden. Ein weiterer Punkt, der in der vorliegenden Arbeit nicht analysiert werden konnte, ist der Fachkräftemangel im Wissenschaftsmanagement. Diese Herausforderung, die von Symanski bereits 2013 prognostiziert wurde (Symanski 2013), in Forschungsarbeiten stärker in den Blick zu nehmen scheint dringend geboten.

Literaturverzeichnis

Aufderheide, E./Neizert, B. (2016): Internationalisierung der Forschung. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 335-354.

Blümel, A. (2016): Hochschulleitung und Hochschulmanagement. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 517-532.

Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

Griffioen, D. M. E./Ashwin, P./Scholkmann, A. (2021): Who ensures that Society has the professionals it needs? Differences in the policy directions of three European countries. In: Policy Reviews in Higher Education, 5 (2), pp. 1-16.

Krempkow, R./Höhle, E. (2021): Das Hochschulmanagement in Deutschland: Problemlösung mit Handlungsspielräumen. In: Fuhrmann, M./Güdler, J./Pohlenz, P./Schmidt, Uwe (Hg.): Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. Berlin. www.hqsl-bibliothek.de/de/handbuch/gliederung/#/Beitragsdetailansicht/432/3342/Das-Hochschulmanagement-in-Deutschland%253A-Problem loesung-mit-Handlungsspielraeumen (17.06.2023).

Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (4), S. 23-39.

Kreckel, R. (2016): Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 59-78.

Krempkow, R./Landrock, U./Neufeld, J./Schulz, P. (2013): Intendierte und nicht-intendierte Effekte dezentraler Anreizsysteme am Beispiel der fakultätsinternen leistungsorientierten Mittelvergabe in der Medizin: Abschlussbericht des Projektes GOMED-Governance Hochschulmedizin. iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. Berlin, S. 18-27.

Krempkow, R./Harris-Huemmert, S./Hölscher, M./Janson, K. (2019): Was ist die Rolle des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements bei der Entwicklung von Hochschulen als Organisation? In: Personal- und Organisationsentwicklung. 14 (1), S. 6-15.

Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2010): Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI Mitteilungen, 2010 (5), S. 234-241.

Krücken, G. (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 39 (3+4), S. 10-29.

Meuser, M./Nagel, U. (2009a): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 35-60.

Meuser, M./Nagel, U. (2009b): Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, S. 465-479.

Müller-Böling, D. (2001): Ganzheitliche Hochschulreform. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. 1. Auflage. Neuwied Kriftel, S. 135-140.

Nickel, S. (2013): Neue Tätigkeitsprofile, neue Feindbilder? Karrierewege im Wissenschaftsmanagement im internationalen Vergleich. In: Arbeitsplatz Hochschule im Wandel, zoom 2013 (3), S. 35-44.

Nickel, S. (2017): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement. In: Truninger, L. (Hg.): Führen in Hochschulen. Wiesbaden, S. 89-103.

Peus, C./Sparr, J. L./Knipfer, K./Schmid, E. (2012): Führend Wissen schaffen. Mehr als Einzelmaßnahmen: Zur Bedeutung professioneller Führung. In: wissenschaftsmanagement, 2012 (4), S. 14-17.

Pritchard, R. (2022): Trust during an Era of covid-19. An Analysis of British Higher Education. In: Broucker, B./Pritchard, R./Krempkow, R./Milsom, C. (eds.) (2022): Transformation Fast and Slow. Digitalisation, Quality and Trust in Higher Education. Leiden: Brill, S. 195-218.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Auflage. München.

Rathke, J./Krempkow, R./Janson, K. (2023): Kompetenzen im Wissenschaftsmanagement. In: Krempkow, R./Höhle, E./Janson, K. (Hg.): Karriere im Wissenschaftsmanagement. Bielefeld, S. 115-133. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=28091.

Schreiterer, U. (2016): Deutsche Wissenschaftspolitik im internationalen Kontext. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 119-138.

Seeber, M. et al. (2015): European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. In: Public Management Review, 17 (10), pp. 1.444-1.474.

Symanski, U. (2013): Einmal wachküssen, bitte! Sieben Wünsche zur Entwicklung von Personalentwicklung an Hochschulen. In: wissenschaftsmanagement, 2013 (5), S. 12-15.

Williams, T. (2022): Can army of new managers help HE tackle big social challenges? In: Times Higher Education, July 25, 2022.

■ **Nermin Abdelaty Shalabi,** COSIMENA-Koordinatorin („Clusters of Scientific Innovation in the Middle East and North Africa") in der DAAD Außenstelle Kairo,
E-Mail: abdelaty@daadcairo.org

■ **Jana Baldy,** Dr., Referentin für Planung mit Schwerpunkt Strukturplanung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
E-Mail: jana.baldy@uni-oldenburg.de

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-0
Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Reepeweg 5, 33617 Bielefeld

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2023
Third Mission – Ein Game Changer für Lehre, Forschung, Universitäten?

Stefan Kuhlmann et al.
Transdisziplinäre Lehre als Change Agent der Hochschulen

Christina Kannegießer et al.
Gesellschaftlicher Impact durch ko-kreative Kooperation von Universitäten und Unternehmen?

Stefan Böschen et al.
Technische Universitäten als Zukunftsmaschinen

Vitus Püttmann et al.
Die Third Mission aus Sicht der Wissenschaftler:innen

Lorenzo Compagnucci et al.
The Third Mission and the Social Sciences and Humanities

Sarah R. Davies
Science Communication as an Aspect of the Third Mission

Barbara Sutter et al.
„Was ist, was kann, was soll die Third Mission?"

Sascha Spoun et al.
Third mission – A Game Changer?

Sabine Kunst
Die Zeit des reinen Forschens ist vorbei

Andreas Beer & Justus Henke
Potenziale von Wirkungsanalysen für Wissenschaftskommunikation nach der Pandemie

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2023
„Fachkräfte"

Tobias Maier & Michael Kalinowski
Die Arbeitsmarktchancen von Akademikerinnen und Akademikern

Manfred Stock
Expansion der Hochschulbildung und Wandel der Arbeitswelt: Zur Akademisierung von Bildung und Beschäftigung

Klaus Klemm
Zur Entwicklung auf dem Teilarbeitsmarkt Schule: Überlegungen zur aktuellen KMK-Modellberechnung

Sirikit Krone
Der Übergang vom dualen Studium in den Beruf

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2023

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Evelyn Bennewitz & Karina Sopp
Gamifizierung der Hochschullehre – Erkenntnisse aus der Kombination von digitalen Lernmanagementsystemen mit der Präsenzlehre

Annette Strauß
Aus der Not eine Tugend? Die Entwicklung eines innovativen Lehr- und Lernkonzeptes in Pandemiezeiten – Ein Erfahrungsbericht

Gregor Brüggelambert
Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke als Teil einer Internationalisierungsstrategie: Eine Anwendungsskizze

Organisations- und Managementforschung

Marvin Zumkley & Joachim Prinz
Zum Einfluss von Determinanten voruniversitärer Schulbildung auf betriebswirtschaftliche Studierendenleistungen

Lisa Walther
Berufungsverfahren „sauber und smooth" – Über das Aufgabenverständnis von Berufungsbeauftragten an Universitäten

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3+4/2023
FH-Personal Programm

Antje Gellerich et al.
Zusammenarbeit oder Konkurrenz – HAWs im Verbund bei der Personalgewinnung

Tamara Breitbach et al.
Regionale Profilschärfung für Qualifizierung und Rekrutierung von professoralen Personal

Birgit Dorner et al.
Doing PhD an HAW: Personal- und Organisationsentwicklung in und durch strukturierte Promotionsförderung

Leif-Alexander Garbe et al.
Strategisches Modell zur professoralen Qualifikation im Zusammenwirken von HAW, Praxis und Universität

Cornelia M. Enger et al.
Akademische Nachwuchskompetenzförderung

Ramona Kusche et al.
NextGen – Entwicklung eines Personalentwicklungsystems für den professoralen Nachwuchs ...

Birgit Szczyrba et al.
Transformative Wissenschaftspraxis im Tandemprogramm der TH Köln

Christoph Rosenbusch et al.
Personal-Sharing auf allen Stufen der wissenschaftlichen Karriere an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

u.v.m.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2023
Studentische Gesundheit

Alexandra Lüüs
Die Nightline – Ein besonderes Angebot in der Beratungslandschaft

Jana Pohl, Pascal Müller, Anna Lena Oldemeier & Katharine Schröder
Digitale Studienwahl an der Philipps-Universität Marburg

Katja Päßler, Tanja Mitrovic & Dennis Mocigemba:
Integration von Online-Self-Assessments in die Studien- und Berufsberatung – Einblicke aus der Praxis

Till Woller, Theresa Schnettler & Karina Karst
Wie können Studienberater*innen Eltern gewinnbringend in den Studienorientierungsprozess einbinden?

Christian H. Meyer & Malte Hübner
Studienberatung und Künstliche Intelligenz: Ein Blick auf ChatGPT, Google Bard und Co.

u.v.m.

UVW

Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-0

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Reepeweg 5
33617 Bielefeld

Vier neue E-Book-Publikationen im UniversitätsVerlagWebler

In der Reihe ***Angewandte Wissenschaften und Künste*** erschienen gleich zwei Sammelbände, die zentrale Ergebnisse aus dem Verbund „KaWuM – Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement" vorstellen.

In dem Band ***Berufsfeld Wissenschaftsmanagement***, herausgegeben von René Krempkow, Susan Harris-Huemmert, Kerstin Janson, Ester Höhle, Julia Rathke und Michael Hölscher werden insbesondere (Forschungs-)Fragen nach (Aus-)Bildungshintergründen, Berufswegen, Karriereoptionen und deren Erfolgsfaktoren, nach Qualifikations- und Kompetenzanforderungen von Wissenschaftsmanager*innen und nach der weiteren Professionalisierung des Berufsbildes bzw. seines Feldes nachgegangen.

In dem Band ***Karriere im Wissenschaftsmanagement?***, herausgegeben von René Krempkow, Ester Höhle und Kerstin Janson werden zusätzlich zu den bereits im ersten Band „Berufsfeld Wissenschaftsmanagement" publizierten nun weitere Ergebnisse aus dem Projektverbund „KaWuM – Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement" vorgestellt. Band 2 ist als Lektüre insbesondere für alle gedacht, die eine umfassendere empirische Grundlage suchen, um intensiv in das Thema einzutauchen; und die z.B. die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Berufsfeldes mitgestalten wollen.

Zwei von Wolff-Dietrich Webler herausgegebene Sammelbände befassen sich mit hochaktuellen Hochschulthematiken:
Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege analysiert die Schwächen der Forschungsfinanzierung an den Universitäten in Deutschland. Die Überhitzung der Drittmittelförderung wird untersucht und kritisiert.
In ***Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?*** nähern sich erfahrene Expert:innen den durch gesellschaftliche Transformationsprozesse angestossenen und notwendig gewordenen Änderungsprozessen in der Hochschulbildung und Forschung an.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgaben dieser Publikationen wurden ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk von 64 wissenschaftlichen Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

CC BY SA