



LEUCOREA
Sitzung des öffentlichen Rechts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Peer Pasternack | Sebastian Schneider
Peggy Trautwein | Steffen Zierold

Ausleuchtung einer Blackbox

**Die organisatorischen Kontexte der
Lehrqualität an Hochschulen**

Die Qualität der Lehre wird in drei Dimensionen entfaltet: (a) den curricularen Inhalten, (b) der didaktischen Vermittlung und (c) der Gestaltung der organisatorischen Kontexte. Die beiden erstgenannten befassen sich mit inhaltlichen Aspekten der Lehre. Letztere betrifft die ‚Bedingungen der Inhalte‘. Diese sind selbst keine Lehre, wirken für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aber entweder förderlich oder hinderlich. Damit nehmen sie auch Einfluss auf die Qualität der Lehre – und bleiben im Vergleich zu den beiden anderen Dimensionen typischerweise unterbelichtet. Der hier vorliegende Report rückt daher die organisatorischen Kontexte der Lehre in den Mittelpunkt. Er erschließt die Strukturen und Prozesse, mit denen die Hochschulen auf reformbedingte Anforderungen reagiert haben. Er fragt danach, welche Auswirkungen diese Strukturen und Prozesse auf die Gestaltung der Qualität der Lehre haben. Dabei geht es wesentlich um Belastungen und Belastungswahrnehmungen der Lehrenden, neue Organisationseinheiten und professionelle Rollen, die Erwartungen an digitale Campus-Management-Systeme und deren Leistungsreserven, schließlich die Effekte all dessen, wie sie sich in Zeitbudgetverwendungen der Lehrenden zeigen. Die Auswertung führt zur Formulierung von Handlungsoptionen.

The quality of teaching in higher education develops along three dimensions: (a) the curricular contents, (b) the didactical imparting and (c) the arrangement of organizational contexts. The first two dimensions shape the teaching itself and its contents. The third determines the ‚conditions of contents‘. These conditions are not themselves teaching but have an obstructive or conducive effect for design and implementation of the teaching/learning process. Hence they influence the quality of teaching in higher education but have – compared to the other two dimensions – been subject to little research to date. This report therefore focuses on the organizational contexts of teaching. It explores structures and processes developed by universities to cope with requirements of academic reform. Moreover, the report analyzes the effects on quality of teaching by these structures and processes. Essentially it is about the changed working load for and its perception by academic teachers, new organizational units and professions, the expectations on Campus Management Systems and their not yet fully exhausted potential, and, finally, it is about the effects of these developments on the time budget management of academic teachers. In conclusion, the report outlines on the base of this analysis some options for action.



Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	4
Zentrale Ergebnisse.....	5
Hochschulmanagementstrukturen (5). Digitale Assistenz (6). Handlungsoptionen (7)	
1. Problem und Vorgehen	11
1.1. Problemstellung: Die Gestaltung der Hochschulorganisation als Leistungsressource oder Behinderungsinstrument der Lehre.....	11
1.2. Methodisches Vorgehen.....	13
2. Herausforderungen der Organisation: Prägende Veränderungen der Lehrkontexte seit den 90er Jahren.....	17
2.1. Governance-Reformen: Neue Steuerung	17
2.1.1. Governance der „Hochschule im Wettbewerb“	18
2.1.2. Organisationale Auswirkungen: Transaktionskostensteigerungen	20
2.2. Studienstrukturreform: Bologna-Prozess	22
2.2.1. Programmierung.....	23
2.2.2. Implementation.....	24
2.2.3. Die Hauptinstrumente.....	28
Modularisierung und Leistungspunkte (28). Kompetenzorientierung (29). Evaluation (30). Akkreditierung (31). Monitoring: Lehrberichte (34). Neugestaltung des Prüfungswesens (35)	
3. Reaktionen der Organisation: Entwicklungen in den Hochschulen	38
3.1. Neue Prozesse: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement	38
3.1.1. Die Explikation von Qualität	39
3.1.2. Gestaltung von Qualitätskontexten.....	40
3.1.3. Belastungen und Belastungswahrnehmungen der Lehrenden	42
Kontextprozesse (42). Dokumentationsprozesse (45). Beantragungen und Abrechnungen (47)	
3.2. Neue Strukturen: Organisationseinheiten und Rollen.....	48
3.2.1. Akademische Selbstverwaltung und Hochschulmanagement.....	48
Selbstverwaltung (48). Die Hochschulverwaltung und das Hochschulmanagement (49). Hochschulräte (50). Beiräte (52). Beauftragtenwesen (53)	
3.2.2. Die Hochschulprofessionellen	53
Rollencharakteristika und Aufgaben (54). Organisationale Wahrnehmung und Akzeptanz (56)	
3.3. Campus-Management-Systeme	60
3.3.1. Funktionen und Merkmale	60
3.3.2. Studienzentrierte Campus-Management-Systeme	64
3.3.3. Probleme und Herausforderungen.....	67
Ursachen der geringen Integriertheit von Campus-Management-Systemen (67). System-einheitlichkeit vs. Systemdifferenziertheit (69). Koordination und Kommunikationskosten (70). Projekt- und Dauermanagement (71). Verschiebung von Verwaltungsaufgaben: Beispiel Prüfungsverwaltung (72). Vernachlässigte Folgen: Soziale Reaktionen (73)	
3.4. Effekte: Zeitbudgetverwendungen der Lehrenden	75
3.4.1. Zeitbudgetanalysen	75
3.4.2. Subjektive Wahrnehmungen	77

4. Fazit, Auswertung, Schlussfolgerungen	80
4.1. Lehre und Organisation: untrennbar getrennt	81
4.2. Hochschulmanagement	81
4.3. Digitale Assistenzstrukturen	83
4.4. Bürokratisierung als subjektives Deutungsschema	84
4.5. Regulierte Deregulierung als neue Evolutionsstufe der Bürokratie?	86
4.6. Reaktionsvarianten im Alltag.....	87
4.7. Handlungsoptionen	88
4.7.1. Qualitätsbedingungsmanagement	89
4.7.2. Hochschulermöglichungsmanagement	89
4.7.3. Digitale Assistenz	92
Literatur	95
Verzeichnis der Übersichten	103

Abkürzungsverzeichnis

B.Sc.	Bachelor of Science	IT	Informationstechnologie
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	KLR	Kosten-Leistungs-Rechnung
BMBWFT	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie	KMK	Kultusministerkonferenz
BVerfG	Bundesverfassungsgericht	KVP	Kontinuierliche Verbesserungsprozesse
CaMS	Campus-Managements-System	LHG	Landeshochschulgesetz
CExp	Experte für Campus-Management-Systeme	LLM	Lehr- und Lernmanagementsystem
DIN	Deutsches Institut für Normung	LMS	Learning Management
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt	LOM	Leistungsorientierte Mittelvergabe
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen	LSA	Land Sachsen-Anhalt
EAI	Enterprise Application Integration	MiLoG	Mindestlohngesetz
ECTS	European Credit Transfer System	NPM	New Public Management
EDV	elektronische Datenverarbeitung	OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
E&Y	Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft	QE	Qualitätsentwicklung
FH	Fachhochschule	QM	Qualitätsmanagement
GG	Grundgesetz	QdL	Qualität der Lehre
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung	QPL	Qualitätspakt Lehre
HAW	Hochschule(n) für Angewandte Wissenschaften	QPLBefr	Qualitätspakt-Lehre-Befragung
HET LSA	Verbund „Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre im Land Sachsen-Anhalt“	QS	Qualitätssicherung
HQR	Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse	SGB	Sozialgesetzbuch
HRK	Hochschulrektorenkonferenz	SLC	Student-Life-Circle
HRÄG	Hochschulrechtsänderungsgesetz	SOA	Serviceorientierte Architektur
HS	Hochschule	SoSe	Sommersemester
HSL	Hochschullehrende/r	StatBA	Statistisches Bundesamt
HTW	Hochschule für Technik und Wirtschaft	ToR	transcript of records
HVV	Hochschulverwaltungsmitarbeiter/in	TU	Technische Universität
IfD	Institut für Demoskopie Allensbach	WHK	wissenschaftliche Hilfskraft
		WiSe	Wintersemester
		WsExp	Workshop-Experten
		ZKI	Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung e.V.

Zentrale Ergebnisse

Seit den 90er Jahren ist praktisch kein Aspekt des Hochschulalltags unberührt von reformierenden Aktivitäten geblieben, ob Organisation und Entscheidungsstrukturen, Hochschulfinanzierung, Ressourcensteuerung und Finanzbewirtschaftung, Personal(struktur) oder Studienreform. All das hat sich zur **Hochschuldauerreform** verdichtet. Für den hochschulischen Arbeitsalltag ist hier wesentlich, dass die zahlreichen **Parallelreformen** auf die jeweils gleichen Fachbereiche trafen und treffen. Die Reformbewältigungskapazitäten der Hochschulen sind regelmäßig bereits weitestgehend absorbiert, während schon das nächste Reformansinnen naht.

Einen besonderen Schwerpunkt bildeten dabei Initiativen zur Entwicklung der **Qualität der Lehre**. Letztere wird in drei Dimensionen entfaltet: (a) den curricularen Inhalten, (b) der didaktischen Vermittlung und (c) der Gestaltung der organisatorischen Kontexte. Die beiden erstgenannten befassen sich mit inhaltlichen Aspekten der Lehre. Letztere betrifft die ‚Bedingungen der Inhalte‘. Diese sind selbst keine Lehre, wirken für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aber entweder förderlich oder hinderlich. Damit nehmen sie auch Einfluss auf die Qualität der Lehre.

Für die Hochschulorganisation im engeren Sinne waren in den vergangenen 20 Jahren zwei politisch induzierte Reformen prägend: die New-Public-Management-inspirierten **Governance-Reformen** und der **Bologna-Prozess**. Sie waren mit **zwei zentralen Versprechen** verbunden: Die Governance-Reform versprach, Entstaatlichung werde mit Entbürokratisierung verbunden sein, und die Studienstruktur-Reform versprach, die Strukturierung erbringe eine Entlastung von den bisher nötigen fortwährenden Improvisationsanstrengungen. Dem stehen **gegenteilige Wahrnehmungen der Lehrenden** gegenüber: Die Entstaatlichung habe neue Bürokratieranforderungen gebracht, und die Verwaltung der strukturierten Studiengänge ginge mit neuen Belastungen einher.

Vor diesen Hintergründen werden zwischen Lehrenden und den Akteuren der Hochschulorganisation wechselseitig Klagen formuliert: einerseits über ungerechtfertigte Eingriffe in funktionsnotwendig ungebundenes Handeln der Lehrenden, andererseits über die geringe Steuerbarkeit des Lehrpersonals und eine (zu) breite Qualitätsstreuung der Lehre. Gleichwohl können solche Klagen über eines nicht hinwegtäuschen: Lehre und Organisation sind ebenso untrennbar miteinander verbunden, wie sie voneinander unterschieden werden müssen. Kurz gesagt: **Lehre erfordert Organisation**, und die Kopplung beider erfordert Gestaltung.

Nimmt man in den Blick, welche neuen Anforderungen z.B. die Bologna-Reform mit sich gebracht hat – Modularisierung und Leistungspunkte, Kompetenzorientierung, Evaluation, Akkreditierung, Monitoring qua Lehrberich-

ten, Neugestaltung des Prüfungswesens –, dann wird schnell eines plausibel: Die Transaktionskosten für die Gestaltung der Kopplung von Lehre und Organisation sind in der Tat deutlich gestiegen. Die Hochschulen haben darauf vor allem auf zwei Wegen reagiert: durch die Einführung von **Hochschulmanagementstrukturen** und die Weiterentwicklung **digitaler Assistenzsysteme**.

Hochschulmanagementstrukturen

Herkömmlich hatte den infrastrukturellen Rahmen für die Leistungsprozesse in der Lehre (und der Forschung) die Hochschulverwaltung zu organisieren. Durchgesetzt hat sich mittlerweile die Ansicht, dass es hier bestimmter Funktionserweiterungen bedarf, diese aber durch die traditionellen Verwaltungsstrukturen nicht hinreichend wahrgenommen werden können. Die als nötig erachteten Veränderungen sollen nicht allein davon abhängen, welche Transformationsgeschwindigkeit die herkömmliche Verwaltung auszubilden vermag, und insbesondere einige der neuen Tätigkeitsfelder sollten möglichst schnell erschlossen werden. Deshalb wurden und werden neue Schnittstelleneinheiten zwischen Verwaltung und akademischem Bereich geschaffen. Sie bilden das neue Hochschulmanagement. Sogenannte **Hochschul-professionelle** sind die Rollenträger in diesen neuen Supportstrukturen. Das Hochschulmanagement soll nach Managementprinzipien arbeiten, in der Hochschulorganisation die lose gekoppelten Subsysteme koordinieren und sie mit der Umwelt in Beziehung setzen, also zwischen externen Ansprüchen und dem internen Funkzionieren vermitteln.

Statt bürokratisch zu administrieren, sollen dessen Mitarbeiter/innen unterstützende Kooperationspartner und aktive Mitgestalter – also Dienstleister – für Lehrende und Forschende sein. Dies erfordert sowohl administrative als auch wissenschaftliche Qualifikationen. Allerdings müssen sich auch Professorinnen und sonstige Wissenschaftler im Zuge der Veränderungen in erheblichem Umfang mit Organisations- und Finanzierungsfragen auseinandersetzen. Daher ist hier eine zweite Entwicklung zu verzeichnen: die zunehmende administrative Professionalisierung der Wissenschaftler hin zu „**manager-academics**“.

Die Schnittstellen von Wissenschaft und Verwaltung nehmen in dem Maße zu, wie die Neukonzipierung von Hochschulen als organisationale Akteure – also als zielgebunden handelnd und in der Lage, ihre Mitglieder auf die Zielverfolgung verpflichten zu können – weiter vorschreitet. Während die ‚new professionals‘ im Hochschulmanagement dabei ihre Schnittstellenposition in der Regel als Chance und Aufwertung ihrer Tätigkeit wahrnehmen, bewerten die ‚manager-academics‘ die Zunahme an Organisationstätigkeiten in der Regel als

Belastung, welche sie von ihren eigentlichen Aufgaben in Forschung und Lehre abhalte.

Gerade bei den Initiativen zur Verbesserung der Qualität der Lehre zeigen sich problematische Implikationen, die sich häufig – und kontraindentional – ergeben, wenn dafür neue Strukturen geschaffen werden. Diese sollen eigentlich Unterstützungsleistungen erbringen, um neue Anforderungen an die Lehre organisatorisch abzufedern, werden jedoch häufig von den Lehrenden vor allem als **Agenten dieser** neuen, also zusätzlichen und damit nicht selten als **hinderlich empfundenen Anforderungen** wahrgenommen. Das wissenschaftliche Personal steht daher dem Ausbau derartiger Strukturen außerhalb der hochschulischen Kernleistungsbereiche z.T. skeptisch bis latent feindselig gegenüber:

- Zum einen werden sie häufig als Nutznießer finanzieller Ressourcen wahrgenommen, die der wissenschaftlichen Leistungsebene selbst entzogen werden oder vorenthalten bleiben.
- Zum anderen, so der verbreitete Vorwurf, beschäftigen sie etwa durch fortwährende Dokumentationsanforderungen die Wissenschaftler/innen mehr damit, Ziele und Zielverfehlungen zu dokumentieren, statt sie durch Entlastung darin zu unterstützen, an der Verfolgung ihrer Ziele arbeiten zu können.

Zugleich offenbart sich ein **Dilemma der neuen Hochschulmanagementstrukturen**, dem diese kaum enttrinnen können. Denn selbst wenn diese Strukturen ein hohes Maß an Entlastungswirkung für die Lehrenden realisieren, bleibt es doch dabei, dass sich insgesamt die Anforderungen auch an die Wissenschaftler erhöht haben. Die Stellen der Hochschulprofessionellen sind wegen neuer Anforderungen, die es zuvor nicht gab, geschaffen worden. Diese benötigen zu ihrer Umsetzung praktisch immer die Mitwirkung auch der Lehrenden. Daher lässt sich selbst dann, wenn die Hochschulprofessionellen erfolgreich Entlastungswirkungen für die Lehrenden erzeugen, doch nicht der Zustand des Nullaufwands für die zuvor nicht bestehende Anforderung wiederherstellen. Hinzu tritt, dass die Wissenschaftler/innen neben der Verwaltung nun mit einer weiteren Personengruppe kommunizieren müssen.

Obwohl Hochschulen durchaus Initiativen ergreifen, die zur Entlastung von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beitragen sollen, wird von den Lehrenden das Gegenteil beschrieben. Der allgemein einigungsfähige Begriff ist hier „**Bürokratisierung**“. Deren subjektive Wahrnehmung zeichnet sich durch einige Charakteristika aus:

- Zum ersten ist sie abstrakt gleichsam allgegenwärtig, d.h. wird fortwährend und umstandslos artikuliert. Es gilt als eine Art soziales Gesetz, dass Bürokratie zunehme.
- Zum zweiten handelt es sich nicht zwingend immer um tatsächlich unnötige Bürokratie, sondern mitunter nur um organisatorische Erfordernisse, die als unnötige Bürokratie *wahrgenommen* werden.

- Zum dritten nehmen Lehrende organisatorische und bürokratische Anforderungen nicht getrennt danach wahr, ob diese im Kontext der Lehre, der Forschung oder wovon auch immer zu erbringen sind. Individuell werden Belastungswahrnehmungen vielmehr nach dem Alltagstheoretischen Schema „eigentliche Aufgaben (Lehre und Forschung) vs. uneigentliche Aufgaben (Verwaltung und Organisation)“ sortiert.
- Zum vierten schließlich sind die konkreten Beispiele, die benannt werden, sehr heterogen: Es gibt hochschulübergreifend artikuliert Beispiele (Auseinandersetzungen über Ressourcensicherung, Mittelbewirtschaftungen, Akkreditierung, Dienstreiseabrechnungen) und offenbar nur lokal vorkommende Belastungen.

Eine Gruppierung der individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen gesteigerter Administrationslasten bei den Hochschullehrenden macht deutlich, wie sich hierbei unterschiedliche Entwicklungen unvorteilhaft verbinden. Konstatiert werden

- ein erhöhter Aufwand für die akademische Selbstverwaltung,
- eine Kumulation von Funktionsämtern und Engagement hinsichtlich institutsinterner Aufgaben auf wenige Personen,
- die Verlagerung bislang administrativer Aufgaben hin zur wissenschaftlichen Leistungsebene,
- zunehmende regulative Zugriffe durch das Hochschulmanagement,
- der Einsatz mangelbehafteter und unzureichend komfortabler Informationstechnologie sowie
- eine Komplexitätszunahme der Prüfungsverwaltung.

Die entscheidende Knappheit, die für Wissenschaftler/innen im Hochschulbetrieb besteht, betrifft die zur Verfügung stehende Zeit. Daher werden zeitverbrauchende Anforderungen, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit den Aufgabenwahrnehmungen in Lehre und Forschung stehen, als leistungshemmend und demotivierend wirksam. Solche zeitverbrauchenden Anforderungen ergeben sich einerseits aus **suboptimal organisierten Rahmenbedingungen** der Lehre (wie aber auch der Forschung). Andererseits ist neben dem zeitlichen Aspekt zentral, dass organisatorische Aufgaben von den Wissenschaftler/innen häufig als **rollenfremd** wahrgenommen werden – und es nicht selten auch sind.

Digitale Assistenz

Der zweite Weg, mit dem Hochschulen auf gestiegene organisatorische Anforderungen reagieren, sind **Campus-Management-Systeme (CaMS)**. Darunter sind elektronische Anwendungssysteme zu verstehen, die zur umfassenden Unterstützung vornehmlich administrativer Prozesse an Hochschulen eingesetzt werden. Es sind Assistenzsysteme, die Repräsentationen der analogen Welt enthalten, um bislang analog bewältigte Vorgänge digital zu be- und verarbeiten zu können. Damit sind die CaMS

Teil des als Digitalisierung bezeichneten Prozesses, also der zunehmenden Erstellung oder Umwandlung, Speicherung und Verbreitung von symbolisch codiertem Sinn – mithin Text im weitesten Sinne – in binärem Code.

Weitergehende Optionen – etwa im Rahmen onlinegestützter Forschung und Forschungskollaborationen, der Digital Humanities und anderer massendatenbasierter Untersuchungen oder onlinegestützter wissenschaftlicher Kommunikationen über Portale, Blogs, Wikis und elektronischer Journale sind dagegen bislang nur in Ausnahmefällen in Campus-Management-Systeme integriert, z.B. in Gestalt von Forschungsdatenbanken. Die ambitionierte Steigerungsform „**integrierte CaMS**“ stellt daher einstweilen einen Euphemismus dar. In der Praxis sind die existierenden CaMS von einer Integriertheit im Sinne von Systemlösungen derzeit weit entfernt.

Stattdessen bestehen die elektronischen Hochschulökosysteme für Lehrende und Studierende – über die CaMS hinausgehend – aus zahlreichen auf Einzelaufgaben spezialisierten **Insellösungen**: angefangen beim eMail-System und Online-Hochschulportal über eine Lernplattform, ein Studienleistungsverwaltungsportal und die Webpräsenz des Studentenwerks mit diversen studienunterstützenden Funktionalitäten bis hin zu einer oder mehreren eCards für räumliche Zugänge und Bezahlungen, dem Bibliotheks-OPAC, diverse Datenbanken zu Forschungsprojekten oder des Universitätsarchivs sowie verschiedensten Campus-, Fakultäts- und Institutsdiensten.

Als **Ursachen der geringen Integriertheit** der elektronischen Assistenzsysteme lassen sich identifizieren:

- Die Systeme sind historisch gewachsen. Ist ein CaMS erst einmal eingeführt, lassen sich dessen Strukturen nicht ohne weiteres verändern (Lock-in-Effekt).
- Die vorhandenen Campus-Management-Systeme lassen sehr häufig den kognitiven Hintergrund eines ingenieursystemischen oder bürokratischen Denkens erkennen.
- Die Justierung zusätzlicher Funktionalitäten und geeigneter Schnittstellen stellen Hochschulen und Anbieter vor enorme Herausforderungen. Das führt oftmals zu Bastellösungen.
- Änderungen hochschulorganisatorischer Abläufe und Strukturen sowie an den IT-Dienstleistungen bedingen wiederkehrend die Reorganisation der hochschulweiten Systemstruktur, und in der Folge sind einzelne Systeme bzw. Systemkomponenten zueinander inkompatibel.
- Kennzeichen eines integrierten CaMS ist ein zentraler Datenbestand, doch die an den Hochschulen parallel laufenden Systeme basieren häufig auf je spezifischen Systemarchitekturen bzw. Datenbankstrukturen.
- Die Anpassung an neue Möglichkeiten der elektronischen Integration wird gehemmt durch die Differenz zwischen dynamischer Softwareentwicklung und den langwierigen Implementationsgeschwindigkeiten an Hochschulen.

- Auch wenn ein weiträumiger Ersatz durch neue Software erfolgt, verbleiben häufig einzelne Funktionen und Schnittstellen, die zwar im alten System vorhanden waren, es aber im neuen System nicht mehr sind, so dass in der Konsequenz dann (weitere) Systeme parallel bzw. als Insellösungen laufen.
- Fachbereiche sind strukturell voneinander getrennte und weitgehend eigenständig funktionierende Organisationseinheiten, was sich im Einsatz von Softwarelösungen widerspiegelt, die parallel zu hochschulweiten Systemen bzw. Systemen anderer Fachbereiche eingesetzt werden.
- Es besteht eine beträchtliche Heterogenität der Usergroups und in deren Nutzungsverhalten, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, die Systeme spezifisch zu gestalten.
- Werden alle Stakeholder in Digitalisierungsprojekte einbezogen, so treffen auch kulturelle Unterschiede – etwa zwischen Wissenschaft und Verwaltung – aufeinander, was das Risiko erhöht, dass sachfremde Konflikte ausgetragen werden, deren Lösung nicht Aufgabe von Digitalisierungsprojekten sein kann.

Handlungsoptionen

Insgesamt lassen sich die empirischen Ergebnisse in drei Aussagen verdichten:

- Das Governancereform-Versprechen war, Entstaatlichung gehe mit **Entbürokratisierung** einher. Tatsächlich ergeben sich neue Bürokratieranforderungen für die Lehrenden.
- Das Studienstruktureform-Versprechen war, die Strukturierung der Studiengänge bringe **Entlastung** von den bislang nötigen Improvisationsanstrengungen. Tatsächlich entstanden neue Belastungen bei der Verwaltung des Strukturierten.
- Das Digitalisierungs-Versprechen ist, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben würden **einfacher handhabbar**. Tatsächlich kommt es zu einer Zunahme organisatorischer Kontextaufgaben.

Zusammen bringen die Entwicklungen erweiterte Dokumentationsanforderungen mit sich, führen zur Etablierung elektronischer Systeme, die vielfach als wenig nutzeradäquat bewertet werden, und erzeugen zusätzliche, für Wissenschaftler/innen zudem häufig rollenfremde Aufgaben. Dabei mangle es an Kommunikation und Koordination innerhalb der sowie zwischen den verschiedenen Hochschulebenen, so die eine Kritik. Ihr gegenüber steht die andere Kritik, an der Hochschule werde man mit organisationsbezogenen Informationen überhäuft, die in Gänze kaum verarbeitbar seien.

Beide Kritiken gehen nicht umstandslos überein, sprechen aber gleichermaßen an, dass die Lehrenden zu **fragwürdigem Zeitverbrauch** genötigt werden. Das wiederum ist nicht zuletzt deshalb keineswegs trivial, weil sich die Hochschulen in einer Situation der strukturell verfestigten Unterfinanzierung befinden: Immer dann,

wenn Hochschullehrende rollenfremde Aufgaben erledigen, sind sie in der dafür aufgewandten Zeit deutlich **überbezahlt**, denn das Personal mit der eigentlichen Expertise für solche Aufgaben ist grundsätzlich in niedrigeren Gehalts- oder Besoldungsstufen eingruppiert.

Nun wird Qualität an Hochschulen nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Vielmehr *kann* Qualität dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies nicht, doch können immerhin förderliche Bedingungen hergestellt werden.

Wenn also von Qualitätsmanagement an Hochschulen gesprochen wird, dann muss dies als **Qualitätsbedingungsmanagement** verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft. Qualitätsmanagement kann dann z.B. leisten, die Lehrenden und Studierenden davon zu befreien, ihre kreativen Ressourcen in der fantasievollen Bewältigung von Alltagsärgernissen und unzulänglich organisierten, obwohl routinisierbaren, Prozesse zu vergeuden. **Fünf Vorgehensweisen** können dabei behilflich sein:

- Da niemals alle bearbeitungsbedürftigen Probleme zugleich angegangen werden können, sind ohnehin **Prioritätensetzungen** vonnöten. Diese sollten nicht willkürlich oder anhand individueller Vorlieben, sondern kriteriengeleitet vorgenommen werden. Dafür ist es erstens sinnvoll, an der Hochschule bzw. bei den Lehrenden vorhandenen Leidensdruck zu identifizieren und die Priorisierung der Arbeit danach vorzunehmen, mit welchen Maßnahmen dieser **Leidensdruck spürbar gemindert** werden kann. Zweitens kann dies damit verbunden werden, **zunächst die größten Missstände** zu bearbeiten.

- Die Angebote des Hochschulmanagements sollten grundsätzlich **aufwandsrealistisch** sein, d.h. in Rechnung stellen, dass die Lehrenden eine komplexe Berufsrolle auszufüllen und praktisch permanent mit Zeitproblemen zu kämpfen haben. Die Kunst der Angebote des Hochschulmanagements muss daher darin bestehen, für real gegebene – statt ideal gedachte – Bedingungen Lösungen zu offerieren. Deren Anwendung soll für die Lehrenden die Anzahl ihrer Probleme nicht vergrößern, sondern minimieren. Angebote stoßen am ehesten dann auf Zustimmung, wenn die (prognostizierten) Transaktionskosten für die Lehrenden nicht höher sind als die sich einstellenden (prognostizierten) Effekte.

- Transparenz ist eine zentrale Einflussgröße, um Akzeptanz für neue Strukturen und Prozesse herzustellen. Nötig ist es, den **Bekanntheitsgrad offerierter Unterstützungsleistungen** und ihrer intendierten Wirkung – Entlastung der Lehrenden – zu erhöhen.

- Hilfreich ist eine **realistische Einschätzung**, welches Unterstützerpotenzial für Veränderungsprozesse zu gewinnen ist. Institutionelle Autonomie und individuelle Wissenschaftsfreiheit – beides hohe Güter – bewirken,

dass man sich hier wird bescheiden müssen. Am Ende entsteht flächendeckende Akzeptanz von Veränderungen im Hochschulbetrieb immer erst dann, wenn sie kulturell verankert sind. Daher stellt sie sich im allgemeinen über einen Wechsel der akademischen Generationen ein. Vor diesem Hintergrund sind kurzfristig in den Hochschulen selbst typischerweise keine *Mehrheiten für* eine Veränderung zu erobern. Aber immer kann dafür gesorgt werden, dass die Hochschulangehörigen *nicht mehrheitlich gegen* das konkrete Veränderungsanliegen sind.

- Alle durch neue Anforderungen sich ergebenden Belastungen müssen an anderer Stelle wieder ausgeglichen werden, wenn es nicht unablässig zu Mehrbelastung der Lehrenden kommen soll. Letztere geht typischerweise zu Lasten jener Zeitressourcen, die in die Lehre und damit auch in Lehrqualität investiert werden. Ein **Be- und Entlastungsmonitoring** kann hier ein zielführendes Instrument sein, und zwar dann wenn es nicht als zusätzliches Bürokratielelement, sondern als Handlungsgrundlage eingesetzt wird. Dies bedeutet, dass im Zuge (ohnehin) stattfindender Änderungen bzw. Neuerungen systematisch geprüft wird, welche Aufgaben für Hochschullehrende hinzukommen und welche entfallen. Kommt es zur Mehrbelastung an einer Stelle, ist zu fragen, an welcher anderen Stelle entlastet werden kann. Im Idealfall würde für jede neue administrative Aufgabe eine andere Aufgabe (mit vergleichbarem Aufwand) wegfallen. Wenngleich in der Praxis ein Ideal nur ausnahmsweise erreicht wird, so ermöglicht die regulative Idee des Idealzustands kontrolliertes Abweichen dort, wo sonst mit Unbekannten gearbeitet wird – z.B. um auf Umwegen zum Erfolg zu gelangen. Für ein Be- und Entlastungsmonitoring können vorhandene Ressourcen genutzt werden: Die Hochschullehrenden nehmen unentwegt Belastungen, Suboptimales, Fehlzuordnungen, Konflikte etc. wahr und sammeln dadurch (unbewusst) unentwegt organisationsrelevantes Wissen. Insofern können sie als lebendige Monitoring-Akteure verstanden werden, deren Wissen für die Organisationsentwicklung abschöpfbar ist. Das erfordert niedrigschwellige Kommunikationskanäle.

Was das **Hochschulmanagement als Strukturelement der Aufbauorganisation** der Hochschule betrifft, so dürfte es sich um ein **transitorisches Phänomen** handeln: Indem das Hochschulmanagement neue Wege wissenschaftsorganisierenden Handelns erprobt, überbrückt es zugleich die Zeit bis zum vollzogenen Generationswechsel in der gegenwärtigen Hochschulverwaltung, wie es sich auf deren Komplettübernahme vorbereitet und dieser Übernahme durch sukzessives Einsickern in die Verwaltungsstrukturen (inklusive, so die verbreitete Hoffnung, eines Kulturwandels) den Boden bereitet.

In einer solchen Perspektive erscheint das Hochschulmanagement als eine gleichsam Brückentechnologie in eine (beabsichtigte) Zukunft, die durch wissenschaftsnah operierende und dienstleistungsorientierte Hochschuladministratoren auf allen Ebenen gekennzeichnet sein soll. Hier dürfte es sinnvoll sein, die Übergangsphase der

überwiegend projektförmig organisierten Hochschulmanagementstrukturen möglichst kurz zu halten: Indem die sog. Hochschulprofessionellen die Verwaltung übernehmen, kann einerseits der beabsichtigte Kulturwandel beschleunigt werden. Andererseits entsteht erst durch entfristete Stellen und die Einbettung in ein Aufstiegssystem Kalkulierbarkeit für individuelle Karrieren, was die Fluktuation im Hochschulmanagement spürbar mindern dürfte.

Eine nutzerorientierte und damit **nutzerfreundliche Gestaltung digitaler Unterstützungssysteme** wird im allgemeinen mit dreierlei assoziiert: niedrigschwellig im Einstieg, komfortabel und flexibel in der Nutzung. Das klingt zunächst trivial. Doch benötigt die Bearbeitung der so formulierten Problemsituation einen Wechsel im organisationalen Handeln: von der vorrangig angebots- zu einer strikt nutzerorientierten Systemgestaltung und -bereitstellung. Die Gestaltung von CaMS-Angeboten muss **vom Nutzer**, dessen jeweiligen Bedürfnissen, Fertigkeiten, Funktionserfordernissen und Gewohnheiten **her gedacht** werden.

Gleichzeitig ist die nicht aufhebbare Herausforderung zu bearbeiten, dass das System flexibel hinsichtlich der Reaktion auf künftige – heute und fortdauernd unabschätzbare – Veränderungen im Digitalisierungszeitalter bleiben muss. Eine strategische Option dafür ist der Einsatz mehrerer auf Einzelaufgaben **spezialisierter Systeme**, die **zu einem integrierten Gesamtsystem verknüpft**

werden. Konzepte wie Enterprise Application Integration (EAI) oder Service-Oriented Architecture (SOA) gehen von dem Verständnis aus, dass Integration weder mit der Verschmelzung noch mit der Vereinheitlichung einzelner Teilsysteme einhergehen muss. Integration bedeutet dann vielmehr die Beibehaltung unterschiedlicher Teilsysteme innerhalb einer Gesamtstruktur – wobei jedoch die Beziehungen zwischen den Systemen explizit zu definieren und zu koppeln sind.

Ein solches nichtmonolithisches CaMS setzt auf interne Differenzierung bei gleichzeitiger Integration der Teilsysteme über eine Metastruktur mit einheitlicher Suchfunktion, intuitiver Nutzerführung, Wahloptionen für die Arbeitsoberfläche und weiteren Personalisierungsmöglichkeiten, schließlich automatisierten Export/Importroutinen, um die Datenverfügbarkeiten unter verschiedenen Oberflächen zu sichern. Campus-Management-Systeme wären dann als Knoten(punkte) im elektronischen Hochschulökosystem zu verstehen – als eine Art Konnektor. Eine solche Orientierung könnte die Richtung weisen, in der die bisherigen Erfahrungen mit Campus-Management-Systemen produktiv verarbeitet werden und die nötige zukunfts offene Flexibilität hergestellt wird. Diese Flexibilität benötigt intelligente Systeme: Solche müssen anpassungsfähig an qualitativ veränderte Situationen sein, die zum Zeitpunkt der Systementwicklung noch nicht vorhersehbar sein konnten. Darin im übrigen besteht ja auch das Wesen intelligenter Systeme im Unterschied zu nichtintelligenten.

1. Problem und Vorgehen

1.1. Problemstellung: Die Gestaltung der Hochschulorganisation als Leistungsressource oder Behinderungsinstrument der Lehre

Die Qualität der Lehre wird in drei Dimensionen entfaltet: (a) den curricularen Inhalten, (b) der didaktischen Vermittlung und (c) der Gestaltung der organisatorischen Kontexte. Die beiden erstgenannten befassen sich mit inhaltlichen Aspekten der Lehre. Letztere betrifft die ‚Bedingungen der Inhalte‘. Diese sind selbst keine Lehre, wirken für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aber entweder förderlich oder hinderlich. Damit nehmen sie auch Einfluss auf die Qualität der Lehre (Übersicht 1).

Übersicht 1: Drei Handlungsfelder der Lehrqualitätsentwicklung



So sind beispielsweise manche der lehrorganisatorischen Aufgaben den Lehrenden zugewiesen. Solche organisatorischen Lehrbegleitprozesse verbrauchen Zeit, die nicht in die Lehre selbst investiert werden kann. Sofern es hier Fehlzugeordnungen und Ineffizienzen gibt, liegt eine Annahme nahe: Jede durch eine verbesserte Organisation der Abläufe frei werdende Ressource kann der Qualität der Lehre (wie auch anderen wissenschaftlichen Tätigkeiten) zugute kommen.

Dass es Fehlzugeordnungen und Ineffizienzen gibt, ist eine verbreitete

Klage. Generell wird an den Hochschulen häufig eine Zunahme wissenschaftsbegleitender Anforderungen konstatiert.¹ Besonders zahlreich sind dabei die Stimmen, die im Zuge der Governance- und Studienstruktur-Reformen eine zunehmende Bürokratisierung erkennen. Dieser Eindruck erhärtet sich immer dann, wenn neue Anforderungen zu zusätzlichen Aufgaben führen, die das Alltagsgeschäft des wissenschaftlichen Personals nicht erleichtern, sondern durch Zeitverbrauch erschweren:

- Die hochschulbezogenen Governance-Reformen an Hochschulen ab den 1990er Jahren gingen mit einer Reorganisation der Binnenstruktur einher. Es kam zur Implementierung einer ganzen Reihe neuer Steuerungsinstrumente, die sich am Leitbild des New Public Management (NPM) orientieren. Im Zuge des staatlichen Rückzugs aus der Detailsteuerung und der Beschränkung auf administrative Zielmarken sehen sich Lehrende einem verstärkten Wettbewerb um Drittmittel ausgesetzt, haben Zeit in aufwendige Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren zu investieren und müssen durch die Stärkung der Hochschulleitung einen Bedeutungsverlust der akademischen Selbstorganisation in Kauf nehmen.

- Die Studienstrukturreform hat zu einer Erweiterung von Anforderungen geführt, die dem technisch-organisatorischen Rahmenbereich der Lehre zuzuordnen sind. Oblag die Qualitätsherstellung früher einzig den Hochschullehrerinnen und -lehrern, so ist sie inzwischen ein Teilbereich institutioneller Gesamtverantwortung geworden. Im Vergleich zu den alten Diplom- und Magisterstudiengängen, so eine verbreitete Problemanzeige, sei dadurch ein erhöhter Zeiteinsatz nötig, um administrative Aufgaben zu erfüllen. Die vergleichsweise größten Aufwandssteigerungen hätten sich im Bereich des Prüfungswesens durch das modulbegleitete Prüfen an jedem Semeste-

¹ vgl. Jacob/Teichler (2011: 25, 27ff.); Schomburg et al. (2012: 38ff.); Würtenberger (2003, 2007)

rende ergeben. Aufwändiger geworden sei auch die Curricula-Entwicklung, da sich Inhalte an europäischen Kompetenzkonzepten orientieren müssen, in Lernziele zu übersetzen und in ECTS-Punkte umzurechnen sind.

Als vorläufige Ergebnisse dieser Reformen sind widersprüchliche Entwicklungen und Bewertungen zu beobachten:

- Obwohl Hochschulen Initiativen ergreifen, die zur Entlastung von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beitragen sollen, wird eine allgemeine Zunahme eben dieser – also Tätigkeiten, die zur Durchführung der Lehre erledigt werden müssen, aber nicht Lehre, sondern deren Kontexte sind – wahrgenommen und beklagt.
- Das Governancereform-Versprechen, Entstaatlichung ginge einher mit Entbürokratisierung, werde tatsächlich durch neue Bürokratieanforderungen dementiert.
- Dem Studienstrukturreform-Versprechen, die Strukturierung erbringe eine Entlastung von fortwährenden Improvisationsanstrengungen, stünden tatsächlich neue Belastungen bei der Verwaltung des Strukturierten gegenüber. (Vgl. Kühl 2011b: 3)

Nun konfligiert Verwaltungstätigkeit, so schon Max Weber (1980 [1921/22]: 565), grundsätzlich mit dem Individuellen: „Das ‚Ethos‘ ... stößt mit seinen am konkreten Fall und der konkreten Person orientierten Postulaten nach materieller ‚Gerechtigkeit‘ mit dem Formalismus und der regelgebundenen kühlen ‚Sachlichkeit‘ der bürokratischen Verwaltung unvermeidlich zusammen...“ Die Verwaltungstätigkeit ist wesentlich ein Instrument zur Herstellung von regelgeleiteter Gleichheit, kurz: der Feind des besonderen Einzelfalls. Hochschulverwaltende Tätigkeiten stellen zwar auf systematisch vergleichbare Leistungserbringung ab, da sie individuelle Karrierechancen verteilen. Lehre – insbesondere gute Lehre – ist jedoch einzelfallsensibel und hat es, als Teil des professionellen Handelns, durchgehend mit Einzelfällen zu tun.

Lehrende sind in der Wissenschaft verankert und vermitteln idiosynkratisches, Außenstehenden fremd anmutendes Spezialwissen an heterogene Studierende, die je individueller Hilfestellungen bzw. Ermunterungen bedürfen. Eindeutige Technologien, also die Verbindung von spezifischen Anreizen zur Erzeugung gewünschter Wirkungen, stehen angesichts des Technologiedefizits der Lehre nicht zur Verfügung (vgl. Luhmann 2002: 142-167).

Vor diesen Hintergründen werden zwischen Lehrenden und den Akteuren der Hochschulorganisation wechselseitig Klagen formuliert: einerseits über ungerechtfertigte Eingriffe in funktionsnotwendig ungebundenes Handeln der Lehrenden, andererseits über die geringe Steuerbarkeit des Lehrpersonals und eine (zu) breite Qualitätsstreuung der Lehre. Gleichwohl können solche Klagen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lehre und Organisation untrennbar miteinander verbunden sind (Kuper 2004). Kurz gesagt: Lehre erfordert Organisation, und die Kopplung beider erfordert Gestaltung.

Zugleich ist die Grenze von Lehre und Organisation nicht nur stetig zu überbrücken, sondern auch zu erhalten. Werden beide modernisierungstheoretisch als gesellschaftliche Teilsysteme begriffen – die Hochschullehre als Teil des Bildungssystems –, dann lässt sich (mit Luhmann 1997: 743) deren funktionale Differenzierung als das zentrale Merkmal der modernen Gesellschaft begreifen. Diese Differenzierung steigert durch teilsystemspezifische Leistungserbringungen die Möglichkeiten, steigende Komplexitäten zu verarbeiten und damit die Gesellschaft insgesamt zu integrieren. Diese Modernisierungswirkungen sollten nicht dadurch rückgängig gemacht werden, dass die Hochschullehre ihre ‚Fertigungstiefe‘ in Bereiche ausweitet, die in anderen Teilsystemen, etwa der Verwaltung, effektiver bearbeitet werden können.

Die daran anschließenden Fragen lauten: Wie wird sowohl die Überbrückung als auch der Erhalt der Grenze zwischen Lehre und Organisation im Hinblick auf die Gestaltung organisatorischer Kontexte der Lehre praktisch vollzogen? Welche Implikationen hat dies für die Qualität der Lehre? Hat dabei der administrative Aufwand für die Lehrenden tatsächlich zugenommen, oder handelt es sich lediglich um ein Wahrnehmungsproblem?

Die Beantwortung erfordert es, die Hochschule organisationsanalytisch zu betrachten:

- Hochschulen nehmen symmetrisch an den Funktionssystemen Wissenschaft und Erziehung teil. Gegenüber dieser Referenz findet sich auf der funktionalen Ebene jedoch eine deutliche Asymmetrie: Als Organisation beteiligt sich die Hochschule nur indirekt, nämlich vermittelt über ihre Mitglieder, am Wissenschaftssystem. Im Erziehungssystem ist hingegen ihre Wirksamkeit als Organisation weitaus direkter: Hier definieren Hochschulen Curricula und stellen die materielle wie die personelle Infrastruktur bereit. (Stichweh 2002: 2)
- Als Teil des Erziehungssystems werden in Hochschulen wissenschaftliche Lehr-Lern-Prozesse gestaltet und durchlaufen. Hinsichtlich der Ausgestaltung dieser Prozesse kann zwischen einer inhaltlichen (wissenschaftlichen) und organisatorischen (administrativen) Ebene unterschieden werden. Beide Ebenen folgen abweichenden Funktionslogiken – professionell-autonom vs. rational-bürokratisch – und sind daher nicht ineinander überführbar (Friedrichsmeier 2012: 142ff.).
- Die Funktionsebenen der Lehre und der Organisation können aber auch nicht isoliert voneinander funktionieren, sie sind vielmehr aufeinander angewiesen. Einerseits entscheidet Lehre als Teil des Bildungssystems über Karrierechancen der Klienten, hier also der Studierenden. Das macht rechtsgebundene Gleichbehandlung und folglich Verwaltungshandeln unabdingbar. Andererseits stellen die Lehrenden als Angehörige des Wissenschaftssystems vorrangig auf die Bildung ihrer Klienten ab, nicht oder kaum aber auf Leistungskennziffern (etwa Noten), die (auch) außerhalb des Wissenschaftssystems Geltung haben. Hier bedarf es der Übersetzung aus der Wissenschafts- in die Verwaltungslogik, um dann an die Logik bspw. des Beschäftigungssystems andocken zu können. Damit gilt es, permanent Konflikte auszuhalten: die Lehrenden müssen unablässig die Spannung von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung mit der Leistungsbewertung als Standardisierungsmechanismus versöhnen. (Luhmann 2002: 48-81) Lehr-Lern-Prozesse sind damit sowohl inhaltlich als auch durch organisatorische Kontexte bestimmt.
- Für die Qualität der Lehre ist beides ausschlaggebend. Die organisationale Verbundenheit der Hochschullehrenden, also die Passung von persönlichen Zielen – abhängig wiederum von professioneller Identität und Lehrhabitus – und organisationalen Zielen, spielt eine wichtige Rolle (vgl. Viebahn 2004: 181ff.): Gerade, weil Hochschulen als organisationsschwache Expertenorganisationen verstanden werden können, ergibt sich eine hohe Bedeutung organisatorischer Kontexte für die Lehrqualität. Die Qualität dieser Kontexte wirkt auf die intrinsische Motivation der Lehrenden und kann sowohl in Entprofessionalisierungs- und/oder Verschulungsmechanismen als auch in Ermöglichungs- und Optimierungsstrategien münden (Stock 2006).

Das Thema weckt unter Hochschullehrenden Aversionen und Skepsis (vgl. Viebahn 2004: 234-237). Die organisatorischen Kontexte der Lehre (und der Forschung) werden meist spontan mit Bürokratie assoziiert. Die Antwort auf Organisationsineffizienzen in Gestalt neu etablierter Hochschulmanagementstrukturen hat diese Wahrnehmung bei Lehrenden und Studierenden häufig befestigt, statt sie zu korrigieren – obwohl sich die neu geschaffenen Strukturen Aktivitäten widmen sollen, die neue Anforderungen an den Hochschulen umsetzen, ohne das vorhandene Lehrpersonal zusätzlich zu belasten.

Werden indes die organisatorischen Kontexte der Lehre als qualitätsprägende Einflussgröße systematisch und erfolgreich bearbeitet, dann lassen sich Potenziale freisetzen, die (a) innerhalb der hochschulischen Organisationsprozesse und -strukturen bestehen, (b) keine dauerhaften zusätzlichen Finanzressourcen beanspruchen, (c) zu Zeitbudget-Entlastungen der Lehrenden beitragen können sowie (d) Arbeitszufriedenheit und -motivation verbessern.

1.2. Methodisches Vorgehen

Folgende Untersuchungsschritte wurden unternommen:

- (a) *eine thematisch fokussierte Auswertung der Forschungsliteratur*: Dabei lag der formale Schwerpunkt auf im zurückliegenden Jahrzehnt erschienenen Titeln. Inhaltlich wurden so die zentralen Dimensionen erschlossen, die für eine Untersuchung der organisatorischen Kontexte der Lehrqualität relevant sind. Daneben fahndete die Recherche nach Systematiken und Typologien, empirischen Befunden, Problemanzeigen und Problemerkklärungen. Um Ver-

änderungen der Lehre bzw. der Lehrorganisation angemessen beurteilen zu können, wurden zudem die einschlägigen Hochschullehrerbefragungen der letzten 40 Jahre hinsichtlich ihrer Ergebnisse zur Arbeitszeitverwendung nach zentralen Aufgabenbereichen ausgewertet und die darin enthaltenen Zeitbudgetdaten zusammengeführt.

Wo die Forschungsliteratur zu den hier interessierenden Dimensionen eine nur geringe Informationsdichte und Erklärungstiefe ergab, wurden primäre empirische Zugriffe eingesetzt:

- (b) eine *schriftliche Befragung* zu organisatorischen Kontextproblemen von Projekten, die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) gefördert werden: Diese Erhebung (i.f. QPLBefr) diente dazu, organisationsbezogene Probleme zu identifizieren, mit denen Projekte zur Qualitätsentwicklung der Lehre konfrontiert sind, deren Ursachen und bereits erprobte sowie mögliche Strategien des Umgangs auszumachen. Für die Fragebogenentwicklung konnte bereits erhobenes Wissen der Transferstelle „Qualität der Lehre“, die innerhalb des QPL-Verbundes „HET LSA“ eine koordinierende Rolle wahrnimmt, nutzbar gemacht² und so der Blick auf bedeutsame Aspekte gelenkt werden: organisatorische Probleme und Hindernisse, Einschätzungen zu deren Ursachen sowie Bearbeitungs- und Umgangsweisen mit solchen Problemen. Gleichzeitig konnte der Blick hinsichtlich der Wahrnehmungen und Einschätzungen die QPL-Projektvertreter/innen zu ihrer eigenen Wirksamkeit und Akzeptanz in der jeweiligen Hochschule geschärft werden. Letzteres bezieht sich auf problematische Implikationen, die sich häufig – und konstraintentional – ergeben, wenn neu geschaffene Strukturen die QdL-Entwicklung vorantreiben sollen: Sie sollen eigentlich Unterstützungsleistungen erbringen, um neue Anforderungen an die Lehre organisatorisch abzufedern, werden von den Lehrenden jedoch häufig vor allem als Agenten dieser neuen, also zusätzlichen und damit nicht selten als hinderlich empfundenen Anforderungen wahrgenommen.

Die Befragung wurde als Vollerhebung im Zeitraum von März bis April 2016 durchgeführt. Insgesamt haben 271 Personen teilgenommen.³ Ausgehend von der Grundgesamtheit der hauptamtlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen aller QPL-Projekte lag die Rücklaufquote bei 10 Prozent.⁴

- (c) Auswertung von *Experteninterviews*, die ebenfalls im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre geführt wurden: Hierbei wurden an sieben Hochschulen (vier Universitäten, drei HAWs) sieben Hochschullehrende (HSL) und acht administrative Angestellte (HVV) befragt, darunter auch ein Experte für Campus-Management-Systeme (CExp). Die Erkenntnisse aus letzterem Interview waren Ausgangspunkt weiterer Erhebungsschritte und eines Expertenworkshops, da sich das Themenfeld als besonders anschlussfähig in Hinblick auf die Projektfragestellungen erwies.

Die Auswahlkriterien der zu interviewenden Hochschullehrenden und Verwaltungsvertreter/innen zielten auf eine Abbildung des Untersuchungsfeldes: Vertreten sind (a) alle vier Fächergruppen (Naturwissenschaften/Medizin, Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften), (b) weibliche und männliche Lehrende, (c) Lehrende aus wohlhabenden und weniger wohlhabenden Bundesländern, (d) Personen, die vor der Bologna-Reform ihre akademische Sozialisation durchlaufen haben, und solche, deren Lehrerfahrungen sich allein auf bolognareformierte Studiengänge beziehen. Das wesentliche Ziel der Experteninter-

² Die Transferstelle „Qualität der Lehre“ (<http://www.het-lsa.de/>) kooperiert mit dem Projekt „Organisatorische Kontextoptimierung zur Qualitätssteigerung der Lehre – Mobilisierung finanzierungsneutraler Ressourcen“, in dem der hier vorgelegte Report entstand.

³ Den Fragebogen abgeschlossen, das heißt den kompletten Fragebogen durchlaufen, haben 205 Personen. Um das Risiko des Befragungsabbruchs zu minimieren, wurde das Durchlaufen des Fragebogens möglichst niedrigschwellig gestaltet. Daher konnten die Befragten einzelne Items oder Fragen offenlassen bzw. ganz auslassen. Entsprechend kann die Anzahl der Antworten auf einzelne Fragen von N=271 abweichen.

⁴ Die Befragung richtete sich an das hauptamtliche wissenschaftliche Personal, d.h. Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die (auch) über den QPL finanziert werden (N=2.772). Die Daten der Grundgesamtheit stützen sich dabei auf den Stand der QPL-Projekt- bzw. Stellenbewilligungen 2012 (Deutscher Bundestag 2016). Spätere Änderungen sowie Verschiebungen in den Projekten sind hier nicht berücksichtigt. Aufgrund spezifischer Feldkenntnisse ist davon auszugehen, dass die vorliegenden Angaben zu den Beschäftigtenzahlen nicht zuverlässig sind. Angesichts dieses Unschärfeproblems, ist die Rücklaufquote von 10 Prozent real als annähernd bzw. überschlägig einzuschätzen.

views war die Erfassung von Interessen und Konflikten, die organisatorische Lehrkontexte betreffen bzw. beeinflussen. Gleichzeitig ermöglichten sie eine Tiefensondierung: Welche Problemwahrnehmungen bestehen bei den Akteuren, welche Reaktionen, z.B. Vermeidungsstrategien, im Hochschulalltag sind zu beobachten, und es ließ sich qualitativ bewerten, ob Fehlzuordnungen hinsichtlich organisierender Tätigkeiten bestehen. Hieraus ließ sich konkretes handlungsrelevantes Wissen generieren, das analytisch auf Verallgemeinerbarkeit hin untersucht wurde.

Die Gespräche wurden in Form offener, leitfadengestützter Interviews geführt. Mit Hilfe des Leitfadens konnte die Gesprächsführung durch den Interviewer auf die interessierenden Untersuchungsaspekte und Sachverhalte gelenkt werden. Zugleich ließ die offene Interviewform Freiraum für narrative Elemente, so dass auch auf jeden Interviewpartner individuell eingegangen werden konnte. Darüber hinaus wurde durch den Leitfaden die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews gewährleistet. (Nohl 2006: 19ff.) Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von August bis November 2015;

- (d) *Internetrecherchen* zu Detailthemen, die (noch) nicht forschersisch aufbereitet sind: Dies betraf die EDV-basierte Organisation sowie Verwaltung des Hochschulbetriebs im allgemeinen und des Lehrbetriebs im besonderen. In vielen Bereichen sind digitale Plattformen entstanden, die vormals papierbasierte Verfahren ergänzt oder ersetzt haben. Dies kann generell dazu führen, dass Bearbeitungsaufwände, benötigte Zeiten und zurückzulegende Wege für Studierende und Lehrende deutlich reduziert werden können. Im Widerspruch dazu wird im Zusammenhang mit Digitalisierungsprozessen an Hochschulen aber häufig eine Zunahme wissenschaftsbegleitender Anforderungen konstatiert. Zur Prüfung der empirischen Evidenz oder aber Unangemessenheit der Wahrnehmungen gesteigerter Administrationslasten wurde die Ist-Situation der Softwarelösungen an Hochschulen via Desktop-Research incl. arrondierender telefonischer Nachfragen an 20 deutschen Hochschulen erhoben;
- (e) Schließlich wurde ein *Expertenworkshop* zum Thema „Digitalisierung von Hochschulprozessen“ durchgeführt und ausgewertet. Das Thema erwies sich – angesichts des verbreiteten Einsatzes integrierter Campus-Management-Systeme (CaMS) zur Unterstützung administrativer sowie dispositiver Prozesse an Hochschulen und damit verbundenen neue Anforderungen für alle Beteiligten – in Hinblick auf die Projektfragestellungen als erschließungsbedürftig. Gestützt wurde diese Annahme durch die Ergebnisse vorhergehender Erhebungsschritte. Ziel war es daher, Wissen über elektronische Prozesse und Strukturen bzw. elektronische Unterstützung von Prozessen und Strukturen an Hochschulen zu erschließen. Dabei ging es um die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, spezifischen Nutzergruppen und Anbietern bei der Konzeption, Implementierung, Betrieb und Support von CaMS. Thematisch standen insbesondere die Abbildung hochschulischer Prozesse und Strukturen in solchen Systemen, Rückmeldungsschleifen hinsichtlich Nutzererfahrungen, Problemlagen und Problemursacheneinschätzungen im Mittelpunkt. Am Workshop nahmen 25 Personen teil, die in solcher Konstellation sonst selten zusammenkommen: Akteure der wissenschaftlichen Leistungsebene und administrativen Hochschulpraxis sowie hochschulische Digitalisierungsakteure und externe Digitalisierungsexperten.⁵

⁵ Der Workshop fand am 6. Oktober 2016 an der Martin-Luther-Universität in Halle (Saale) statt. Siehe Bericht und die Dokumentation der Hauptreferate unter <http://www.hof.uni-halle.de/veranstaltungen/workshop-mehr-digitalisierte-hochschulprozesse/>. Aussagen, die ein konsensuales Ergebnis der Diskussion und keiner Einzelperson klar zuzuordnen sind, werden mit dem Kürzel WsExp für Workshop-Experten nachgewiesen.

Übersicht 2: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick

Thema	Forschungs- literaturaus- wertung	Zeitbudget- analysen	schriftliche Befragung	Experten- interviews	Desktop Research	Experten- workshop
Governance-Reformen und die neue Steuerung	Programmierung und Gestaltung			Veränderung der Lehrkontexte		
Studienstrukturreform und Hauptinstrumente						
Akademische Selbstverwaltung und Hochschulmanagement	Explikation und Gestaltung neuer Organisa- tionseinheiten					
Rollencharakteristika, Aufgaben und Wahrnehmung Hochschulprofessioneller	Sekundär- analysen einschlägiger Studien		Wahrnehmung und Akzeptanz von QPL-Projekt- vertreter/innen	Erfahrung Hochschul- lehrender und administrativ Angestellter		
Neue Prozesse: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement	Explikation und Gestaltung von Qualitäts- kontexten		Einschätzung neuer Prozessen von QPL-Projekt- vertreter/innen	Erfahrung Hochschul- lehrender und administrativ Angestellter		
Belastung, Wahrnehmung und Reaktionen der Lehrenden		Sekundäranalyse von Hochschullehrer- befragungen der letzten 40 Jahre	Erfahrungen und Einschätzungen von QPL-Projekt- vertreter/innen	Erfahrung Hochschul- lehrender und administrativ Angestellter		Erfahrungen und Einschätzungen von Organisa- tionsexperten
Arbeitszeitverwendung nach zentralen Aufgabenbereichen						
Digitalisierte Hochschul- prozesse: elektronisches Hochschulökosystem und Campus-Management- Systeme	einschlägige Studien und Erfahrungs- berichte			Experten für Campus- Management- Systeme	eingesetzte Software- lösungen an 20 deutschen Hochschulen	Nutzererfahrung, Problemlagen und Ursachen- einschätzungen von Digitalisie- rungsexperten

2. Herausforderungen der Organisation: Prägende Veränderungen der Lehrkontexte seit den 90er Jahren

Betrachtet man die einzelnen Hochschulbereiche, so dürfte seit den 90er Jahren kein Aspekt des Hochschulalltags unberührt von reformierenden Aktivitäten geblieben sein. In Stichworten:

- *Organisation und Entscheidungsstrukturen*: Stärkung der Hochschulautonomie, neue Gremien- und Entscheidungsstrukturen, Abschaffung der Fachaufsicht der Ministerien, Neues Steuerungsmodell, Stärkung der Funktionsträger (Rektorat/Präsidium, Dekane), Strategiebildung und Zielvereinbarungen, Profilbildung und Leitbildentwicklung, Hochschulräte mit Aufsichtscharakter, Stiftungshochschulen;
- *Hochschulfinanzierung, Ressourcensteuerung und Finanzbewirtschaftung*: Globalhaushalt und Kosten-Leistungs-Rechnung, Outputorientierung, formelgebundene Mittelverteilung, Steuerung über vertragsförmige Vereinbarungen, Public-Private-Partnerships, Ausstieg des Bundes aus dem Hochschulbau, Möglichkeit der Bildung von Körperschaftsvermögen der Hochschulen;
- *Personal(struktur)*: Diensttherreneigenschaft der Hochschulen, befristete Professuren, Professuren im Angestelltenverhältnis, W-Besoldung, Dienstrechtsreform, Zurückdrängen der Habilitation, Juniorprofessur, Gleichstellungsförderung;
- *Studienreform*: Qualität der Lehre, Lehrevaluation und Lehrberichte, gestufte Abschlüsse, Modularisierung, Workload- und Kompetenzorientierung, Credit Points, Akkreditierung, Auswahlverfahren für Studienbewerber/innen, Internationalisierung, e- bzw. Blended Learning, interdisziplinäre Studiengänge, Studienzeitverkürzung, Öffnung für Berufserfahrene ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Teilzeitstudiengänge, strukturierte Doktorandenausbildung;
- *Querschnittsbereiche*: Qualitätsentwicklung, Benchmarking, Weiterbildungsinitiativen, Stärkung der regionalen Bezüge.

All das hat sich zur Hochschuldauerreform verdichtet. Michael Huber (2005: 391) erklärt diese mit zwei möglichen Situationen, von denen eine immer gegeben sei: Würden die Universitäten die politischen Erwartungen nicht erfüllen, werfe man ihnen gern Reformunfähigkeit vor, „was dann der Politik Anlass zu weiteren reformierenden Eingriffen bietet“. Erfüllten sich dagegen die Erwartungen, dann solle der Erfolg wiederholt werden. Also machten sich die Politiker/innen auf die Suche nach neuen Reformmöglichkeiten.

Für den hochschulischen Arbeitsalltag ist indes wesentlich, dass die zahlreichen Parallelreformen auf die jeweils gleichen Fachbereiche trafen und treffen. Diese waren und sind dadurch einem „Overkill durch Parallelaktionen“ ausgesetzt und werden „durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt“ (Pellert 2002: 25f.). Die Reformbewältigungskapazitäten der Hochschulen sind regelmäßig bereits weitestgehend absorbiert, während schon das nächste Reformansinnen im Anmarsch ist.

Für die Hochschulorganisation im engeren Sinne waren in den vergangenen 20 Jahren zwei politisch induzierte Reformen prägend: die New-Public-Management-inspirierten Governance-Reformen (nachfolgend 2.1.) und der Bologna-Prozess (2.2.). Letzterer wiederum war für die Entwicklung der Lehrqualität von besonderer Bedeutung, weshalb sie hier auch ausführlicher behandelt werden soll.

2.1. Governance-Reformen: Neue Steuerung

Über Jahrzehnte hin war in der Bundesrepublik im wesentlichen akzeptiert, dass die Wissenschaft ihr eigenes Habitat selbst organisiert. Die Politik erwartete zwar durchaus auch, dass Nützlichkeits-erwartungen bedient werden. Sie baute aber im wesentlichen darauf, dass die Erträge umso effektiver ausfallen, je restriktionsfreier sie zustande kommen. Zugleich fanden (und finden) fort-

während Auseinandersetzungen zwischen Steuerungsoptimisten und Steuerungspessimisten statt – die nie eindeutig entschieden wurden und wechselnde Sieger sahen und sehen. In den 90er Jahren gewannen die Steuerungsoptimisten die Oberhand, als mit dem New Public Management und dem Governance-Konzept konzeptionelle Angebote bereitstanden, die als hochschulpolitisch adaptionsfähig erschienen.

2.1.1. Governance der „Hochschule im Wettbewerb“

Die Hochschulreformen seit den 90er Jahren zielten wesentlich darauf, mehr Wettbewerbsfähigkeit zu erzeugen. Wettbewerb bezeichnet ganz allgemein das konkurrierende Streben von mindestens zwei Akteuren nach einem gemeinsamen Ziel. Damit einhergehen oftmals Steigerungen des Leistungsniveaus. Das ist für Hochschulen nichts prinzipiell Neues: Der Wettbewerb um individuelle fachliche Reputation und institutionelles Renommee kennzeichnet das akademische System seit alters her. Wissenschaftlicher Wettbewerb zielt dabei auf die Durchsetzung von Geltungsansprüchen wissenschaftlicher Erklärungen und Deutungen.

Neu am Konzept der „Hochschule im Wettbewerb“ ist hingegen das Ziel, einen grundlegend geänderten Modus durchzusetzen:

- Im traditionellen Wettbewerb um Anerkennung und Reputationsmaximierung „gibt es keine Gewinner und keine Verlierer, weil jeder Erkenntnisfortschritt ... letztlich der gesamten wissenschaftlichen Gemeinschaft zugute kommt ... Auch der am wenigsten erfolgreiche Forscher bekommt etwas von dem aus vielen Einzelleistungen zusammengesetzten Glanz einer ganzen Disziplin ab.
- Im neuen Wettbewerb dagegen konkurrieren Hochschulen um Marktanteile.⁶ Dabei muss es aus systematischen Gründen Sieger und Besiegte geben. (Münch 2009: 10)

Zu diesem Zweck sollen mit außerwissenschaftlichen Instrumenten wissenschaftliche Leistungen angereizt werden: Die Instrumente werden dem ökonomischen Sektor entnommen und in das Hochschulsystem transferiert. War der bisherige bürokratische Steuerungsmodus inputorientiert, so ist das neue Modell outputorientiert. Häufig wurde hier das Modell des New Public Management herangezogen, das ökonomische Denkweisen und Instrumentarien für die öffentliche Verwaltung adaptiert:

- Gegenstände des so verstandenen Wettbewerbs sind einerseits verschiedene Konkurrenzen: um Personal („beste Köpfe“), Studierende („die besten Studierenden“) sowie Mittelausstattung (Grundfinanzierung, Drittmittel, Public Private Partnerships, Sponsoring, Fundraising).
- Andererseits geht es um die Platzierung mit guten „Produkten“ – Lehre und Forschung – auf einem simulierten (Forschungs- und Bildungs-)Markt.
- Nicht nur die Hochschulen als ganze, sondern auch ihre einzelnen Teilbereiche sollen sich als quasi-ökonomische Wettbewerber verstehen, deren Handlungsarena sich am Referenzmodell von Güter- und Dienstleistungsmärkten orientiert.
- Damit müssen sich die Fachbereiche und Institute wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz oder Produktivität öffnen und innerhalb von Tauschverhältnissen und Konkurrenz operieren.

Verändert wird dabei das klassische Modell bürokratischer Organisation, wie es auch an Hochschulen wirksam war. Funktional stellt die neue Steuerung einen Versuch dar, die Kopplung von Leistungsprozessen und Verwaltung effizienter und effektiver als zuvor zu gestalten. Für die Lehrenden war damit das Versprechen einer Entlastung von administrativen Aufgaben – „Entbürokratisierung“ – verbunden.

⁶ Präzisierend könnte hier gesagt werden: Die heutige Form des Wettbewerbs zielt auf Positionsgüter, d.h. Güter, die nur für einen Konkurrenten zu erreichen sind (Nullsummenspiel). Demgegenüber lässt sich die alte Form des Wettbewerbs als Konkurrenz um Nicht-Positionsgüter beschreiben, die im Gegensatz zum agonalen Charakter des neuen Wettbewerbs Differenzierung hervorbringt.

Im Ergebnis kam es zu umfangreichen Änderungen an den Hochschulen. Traditionell waren die Hochschulen in Deutschland durch staatliche Regulierung einerseits und akademische Selbstorganisation andererseits gesteuert worden. Nunmehr sind an den Hochschulen hybride Steuerungsansätze – manageriale, staatliche und marktliche – etabliert. Der Staat zog sich zum Teil aus der Verantwortung zurück und beschränkt sich weitgehend auf Finanzierung und Kontextsteuerung, während externe Stakeholder (etwa die Wirtschaft als Abnehmer der Absolventen) eine Stärkung erfahren. Der Staat bleibt zwar über Hochschulräte und Zielvereinbarungen, vor allem aber über die Grundfinanzierung der Hochschulen weiterhin ein vergleichsweise einflussreicher Akteur. Doch nichtstaatliche Akteure sind über Hochschulratsmitgliedschaften und Akkreditierungsagenturen in die Steuerung eingebunden. Neue Aufgabe der Hochschulleitungen ist es in dieser Situation, die Freiheit der Wissenschaft mit den Interessen gesellschaftlicher Stakeholder in Einklang zu bringen. Theoretisch ist der Vorgang als Übergang von staatlicher Kontrolle zu staatlicher Aufsicht gefasst worden – weg vom *state control model* und hin zum *state supervisory model* mit Einführung von *accountability* und Evaluation als Quasi-Ersatz für die ehemalige *state control* (Neave 1998).

Die Veränderungen der Konstellation bewirken, dass sich die zentralen Steuerungsfunktionen vom Staat zu den Hochschulleitungen verschieben, denn Hochschulräte sind nicht operativ handlungsfähig, und die wissenschaftliche Leistungsebene in den Hochschulen ist nicht strategiefähig. Die apostrophierte Stärkung der Hochschulautonomie erweist sich so weithin als eine Stärkung der Hochschulleitungsautonomie.

Um den Umgang mit diesen Veränderungen zu bezeichnen, hat sich mittlerweile der Governance-Begriff durchgesetzt. Zu unterscheiden sind dabei dreierlei Sachverhalte: (a) Governance-Prozesse als praktische Vorgänge, (b) die Governance-Perspektive als analytisches Konzept und (c) Good-Governance-Leitbilder als normative Konzepte. Die analytische Governance-Perspektive (b) befasst sich empirisch mit den praktischen Governance-Prozessen (a), die sie systematisiert und deren Voraussetzungen und Wirkungen sie aufklärt, woraus sie dann wünschbare Good-Governance-Leitbilder (c) entwickeln kann. Die analytische Governance-Perspektive ist insoweit zwischen den praktischen Governance-Prozessen und den normativen Good-Governance-Leitbildern angesiedelt.

Dabei setzt sich die analytische Governance-Perspektive inhaltlich von der traditionellen Steuerungsperspektive ab: Die Beziehungen zwischen Akteuren werden nicht als quasi-mechanisch wirkende direktionale Interventionsverhältnisse zwischen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekten gefasst; politische Steuerung wird nicht im Sinne punktgenauen Eingriffshandelns begriffen. Vielmehr geht es um ein „Management von Interdependenzen“ (Benz 2006: 17). Governance lässt sich so als Koordination von und Kontrolle zwischen voneinander unabhängigen, aber interdependenten Akteuren begreifen. Beide finden in einem Regelsystem statt, in dem die unterschiedlichen Handlungsrationitäten der Akteure zu einer gemeinsamen Arena für kollektives Handeln verknüpft werden. (Benz 2007: 3) Operativ geht es dabei um die Erzeugung von kollektiv bindenden Entscheidungen und deren Implementation.

Während das traditionelle Steuerungsmodell typischerweise (auch) Steuerungsfiktionen erzeugt, wird in der Governance-Perspektive zweierlei analysiert und damit begreifbar: zum einen die Planungsresistenz sozialer, also nichtlinearer Prozesse; zum anderen Interessenkonflikte, die häufig durch die jeweilige Berechtigung der im Widerstreit stehenden Interessen gekennzeichnet sind. Dazu rückt die Governance-Perspektive vier Aspekte in den Mittelpunkt (vgl. Schimank 2007):

- die Regelungsstrukturen, deren Zustandekommen, Wirksamwerden und Wirkungen: Hierbei zielt sie auf *akzeptierendes Nebeneinander* der unterschiedlichen Regelungsmodi: hierarchische und kooperative, befehlsförmige und vertragliche, wettbewerbliche und verhandlungsorientierte, formelle und informelle;
- die *Selbstregulierungspotenziale* gesellschaftlicher Akteure: Diese werden unter Inkaufnahme von suboptimalen Entscheidungsprozessen hingenommen, da sie den Vorzug aufweisen, geringere Widerstände zu erzeugen, als dies bei externen Vorgaben der Fall ist. Letztere können sich auf Rahmensetzungen beschränken;

- die Vielfalt der beteiligten Akteure, ihrer *unterschiedlichen Handlungsrationalitäten*⁷ und damit die Einbeziehung von Interessengegensätzen oder -unterschieden, so dass Widerstände kein Überraschungspotenzial mehr bergen;
- die *Mehr-Ebenen-Betrachtung*, d.h. den Umstand, dass Entscheidungsprozesse fast immer auf mehr als einer oder zwei Ebenen ablaufen, sondern jeweils auf Makro-, Meso- und Mikroebene.

Die derart analysierte Handlungsarena lässt sich als Einheit von Differenzen betrachtet. Demgemäß muss die Analyse zum einen die immanenten Differenzen herausarbeiten, zum anderen die Modi der Integration – fallweise auch Desintegration – dieser Differenzen identifizieren. Die Differenzen in einer Handlungsarena beziehen sich auf: Interessen, Ressourcenverfügung, Funktionslogiken, Werthaltungen, Kommunikationsweisen, Relevanzen, Grad an Involviertheit und Informationslage, Legitimität sowie Autorität. Diese Differenzen müssen verarbeitet werden, will man zu Entscheidungen gelangen und diese dann implementieren. Die nötige Verarbeitung der Differenzen kann hinsichtlich einzelner Interessen, Werthaltungen usw. berücksichtigend und kompromissbereit oder marginalisierend bzw. aktiv ignorierend geschehen.

Im Zuge der NPM-inspirierten Governancereformen kam es an den deutschen Hochschulen zur Implementierung einer ganzen Reihe neuer Steuerungsinstrumente. Die Länder wurden hier in vier großen Handlungsfeldern aktiv:

■ *Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung und Einführung neuer Steuerungsinstrumente:* Im Sinne einer an den Ergebnissen hochschulischer Aktivitäten orientierten staatlichen Steuerung handeln die Länder heute mit ihren Hochschulen Zielvereinbarungen aus (Kontraktmanagement) und definieren Verfahren zur Messung der Ergebnisse hochschulischer Aktivitäten. Öffentliche Mittel werden in Teilen leistungsorientiert zugewiesen (indikatorbasierte Finanzierung). Außerdem werden nichtstaatliche Akteure in die Steuerung der Hochschulen eingebunden (Akkreditierungsagenturen, Hochschulräte – letztere z.T. mit den Aufgaben, den Hochschulhaushalt zu bestätigen und die Hochschulleiterin zu wählen).

■ *Erweiterung der institutionellen Autonomie der Hochschulen:* Die Zuständigkeiten von Hochschulleitungen und Dekanen sind gesetzlich erweitert worden. Bürokratische Verfahrensvorschriften vor allem in Fragen von Haushalt und Personal (Abschaffung der Kameralistik, Flexibilisierung von Stellenplänen) sind gelockert, Fachaufsichtsgegenstände reduziert (z.B. Einführung der Berufung von Professoren durch die Hochschulleitungen) worden. Darüber hinaus wurden neue hochschulische Rechtsformen ermöglicht (vor allem Stiftungshochschulen statt Körperschaften öffentlichen Rechts). Daneben sind häufig Experimentierklauseln eingeführt wurden, um Innovationen in der Hochschulorganisation zu stimulieren.

■ *Neugestaltungen im Dienstrecht:* Es wurde neue Personalkategorien eingeführt (Juniorprofessur, Stellen mit Schwerpunkt Lehre). Die Hochschulen können zum Teil die Diensttherreneigenschaft für ihr Personal übertragen bekommen. Professoren werden nicht mehr notwendigerweise verbeamtet. Die Professorenbesoldung wurde flexibilisiert. Befristungen bei Erstberufungen sind möglich.

■ *Erschließung neuer Finanzierungsquellen:* Die Einführung von Studiengebühren war für einige Jahre ein wichtiges landespolitisches Handlungsfeld – wie dann auch ihre Wiederabschaffung. Mit der Exzellenzinitiative haben Bund und Länder einen Wettbewerb unter den Universitäten initiiert, mit dem – für deutsche Verhältnisse – beträchtliche Mittel in das System gespeist wurden.

2.1.2. Organisationale Auswirkungen: Transaktionskostensteigerungen

Die Instrumentierung der beschriebenen Governance-Neuerungen hat beträchtliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Hochschulorganisation entfaltet. Insbesondere ist es zu einer immen-

⁷ Handlungsrationalitäten sind z.B. in der Wissenschaft die Wahrheitsorientierung, Methodenbindung oder intersubjektive Nachvollziehbarkeit, in der Politik Machterwerb und -sicherung, in der Verwaltung überzeitliche Anschlussfähigkeit an frühere und künftige Entscheidungen.

sen Steigerung der Transaktionskosten – also der Kosten für Anbahnung, Verhandlung und Kontrolle der Hochschulprozesse – gekommen:

■ **Globalbudgets:** Mit der Deregulierung des Haushaltsrechts kam es zur Einführung sogenannter Globalbudgets. Die Landesmittel werden als Gesamtsumme überwiesen und stellten Hochschulen damit vor umfassend veränderte Herausforderungen interner Haushaltsführung. Zu den neuen Instrumenten an Hochschulen zählen seither die Kosten-Leistungs-Rechnung (KLR), die kaufmännische Buchführung bzw. Elemente dieser sowie ein internes Controlling. Leistungen, die für die finanziellen Zuwendungen von der Hochschule erbracht werden sollen, werden in Zielvereinbarungen oder Hochschulverträgen festgeschrieben.

■ **Zielvereinbarungen:** Diese werden als Hochschulverträge zwischen dem Land, vertreten durch das Wissenschaftsministerium, und seinen Hochschulen geschlossen, daneben auch als hochschulinterne Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und hochschulischen Struktureinheiten oder einzelnen Wissenschaftler/innen, z.B. als Berufungszielvereinbarungen. Dem Abschluss der Hochschulverträge gehen aufwändige Verhandlungen voraus, in denen die zu vereinbarenden Ziele ausgehandelt werden. Die Grundidee dabei besteht aus drei Elementen: Verbindlichkeit der Ziele, Autonomie der Hochschule bei der Zielumsetzung und mittelfristige Zusicherung der Landeszuschüsse an die Hochschule. Letzterer Punkt relativiert einerseits die Idee, das Instrument der Zielvereinbarung beruhe darauf, „dass sich prinzipiell gleichberechtigte, jedoch mit unterschiedlichen Aufgaben oder Funktionen ausgestattete Partner über Ziele verständigen“ (Müller-Böling/Schreiterer 1999: 6). Andererseits entzieht die mittelfristige Zuschusszusage die Hochschulen den alljährlichen Ungewissheiten der Haushaltsaufstellung.

■ **Leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM):** Vom Prinzip des Globalbudgets wird mit der LOM in Teilen abgewichen, um das Erreichen bestimmter Ziele auch explizit mit finanziellen Gratifikationen zu versehen. Anhand bestimmter Leistungsindikatoren – Absolventenzahlen, Drittmittelwerbung, Promotionszahlen, Erfolge in der Geschlechtergleichstellung usw. – werden Anteile der Grundausrüstung vergeben. Für die Umsetzung der LOM sind in den Hochschulen entsprechende Dokumentationssysteme aufzubauen. Zum Teil wird diese Form der Mittelzuteilung nicht nur für die Hochschulen insgesamt, sondern auch innerhalb der Hochschulen, d.h. fachbereichsbezogen angewandt.

■ **Kennziffern und Indikatoren:** Diese finden in zahlreichen der neu eingeführten Instrumente Anwendung: Leistungsorientierte Mittelverteilung, Zielvereinbarungen, Evaluation der Lehre, Akkreditierung, Forschungsevaluation. Die Indikatorisierung ist mit Dokumentationsanforderungen verbunden und wird mit dem Argument kritisiert, dass leistungsorientierte Indikatoren indikatorenorientierte Leistungen erzeugten. Kennziffernsteuerung werde darüber hinaus nicht der hochschulischen Leistungsspezifität gerecht.

■ **Hochschulräte:** Als eine Art Aufsichtsrat aus hochschulinternen und -externen Mitgliedern sollen Hochschulräte einerseits die Lücke schließen, die der Staat mit seinem Rückzug aus der Detailsteuerung hinterlassen hat. Andererseits nehmen sie auf Entscheidungen Einfluss, die vormals den Gremien der akademischen Selbstverwaltung vorbehalten waren. Berichtet wird, dass die vergleichsweise hohe Entscheidungsmacht der Hochschulräte noch kaum zum Tragen käme, da dort Vertreter aus dem Wissenschaftsbereich dominierten und Hochschulräte aufgrund ihres externen Status keinen administrativen Unterbau besäßen und sie wenig Zugang zu Informationen hätten (Lange 2009: 92; Bogumil et al. 2013: 225). Daneben gibt es aber auch immer wieder Fälle, in denen Konflikte zwischen akademischer Selbstverwaltung und entscheidungsfreudigen Hochschulräten über Haushaltsfragen, Studiengänge oder Rektor-Wahlentscheidungen auszutragen sind.

■ **Stärkung der Hochschulleitung und Schwächung der akademischen Selbstverwaltung:** Um zielgebundenes Entscheidungshandeln wahrscheinlicher zu machen, wurde die Verantwortung der Hochschulleitungen gestärkt, während die Zuständigkeiten der akademischen Selbstverwaltung zurückgedrängt wurden. Der Hintergrund ist die Einschätzung, dass die Selbstverwaltung zur Arena von Blockadekartellen geworden sei: Wenn man sich inhaltlich auf nichts mehr einigen konnte, dann immer noch darauf, die Entscheidung zu vertagen. Daher erfahren die Hochschulleitungen eine Aufwertung, während die Kollegialorgane geschwächt werden.

■ *Profil- bzw. Schwerpunktbildung*: Hochschulen und ihre Untereinheiten werden zunehmend darauf verpflichtet, Schwerpunkte auszubilden, die dann ein institutionelles Profil bestimmen sollen. Dahinter stehen einerseits Ressourcenerwägungen, die z.B. die Beseitigung von Doppelangeboten in der Studienlandschaft eines Landes motivieren. Andererseits sind Schwerpunktbildungen von der Hoffnung getragen, damit ließen sich schlagkräftigere Einheiten formen. Häufig gehen derartige Bemühungen mit der Bildung hochschulinterner Zentren, fachübergreifender Verbünde und Kooperationen einher.

■ *Akkreditierung*: Sie ersetzt die frühere ministerielle Genehmigung von neuen Studiengängen. Durchgeführt werden die Akkreditierungen von externen Agenturen. Es handelt sich um eine Peer-Review-basierte Bewertung des zur Akkreditierung vorgelegten Studienprogramms. Aufgabe der Akkreditierung ist die Sicherstellung fachlich-inhaltlicher (Mindest-)Standards. Dazu wird das jeweilige Studiengangskonzept auf Studierbarkeit, Qualität der Lehre sowie Berufsrelevanz und die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit⁸ geprüft (vgl. Lange 2009: 91). In Reaktion auf den immensen bürokratischen Aufwand, den die Akkreditierung einzelner Studiengänge verursacht, wurde 2007 die alternative Möglichkeit der Systemakkreditierung eingeführt. Deren Gegenstand ist das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule. Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet sei, eine hinreichende Qualität aller angebotenen Studiengänge zu gewährleisten.

■ *Evaluationen, Rankings, Ratings und Monitorings*: Da die neuen Steuerungsinstrumente nur informationsbasiert angewandt werden können, die nötigen Informationen im Bereich von Forschung und Lehre aber häufig nicht direkt verfügbar sind, werden Evaluationen, Rankings, Ratings und Monitorings durchgeführt. Im Unterschied zur Akkreditierung – die danach fragt, ob etwas ‚gut genug‘ ist – fragt eine Evaluation, ‚wie gut‘ der Betrachtungsgegenstand ist. Ein Ranking prüft, ob etwas besser oder schlechter im Vergleich zu anderem ist. Ein Rating ist ein Ranking, das Individualplatzierungen durch Ranggruppen ersetzt. Monitorings – im Kontext der Hochschullehre: Lehrberichte – wenden unterschiedliche Verfahren der Beobachtung an, dokumentieren also messend und protokollierend Zielerreichungsgrade bzw. Zielverfehlungen, müssen dabei aber nicht zwingend mit Bewertungen verbunden sein. Der Aufwand ist bei allen Beteiligten beträchtlich: Es müssen Daten erhoben, Selbstreports erstellt, Begehungen durchgeführt, Berichte geschrieben und vergleichende Einordnungen vorgenommen werden.

Überwiegend läuft der Einsatz all dieser Instrumente unter dem Signum „Qualitätssicherung“. Die Landeshochschulgesetze regeln, dass Hochschulen Systeme zur Qualitätssicherung ihrer Arbeit einzurichten haben. Neun der 16 Hochschulgesetze verweisen auch explizit auf eine Mitwirkungspflicht der Lehrenden an Qualitätssicherungsverfahren.⁹ Die Hochschulen tragen selbst die Verantwortung, geeignete Verfahren zur Qualitätssicherung über Satzungen oder Ordnungen festzulegen.

2.2. Studienstrukturreform: Bologna-Prozess

Nun müsse man noch „von der Studienreform zur Studienqualität“ gelangen, lautete das Resümee des Wissenschaftsrates nach über einem Jahrzehnt Bologna-Reform in Deutschland (Wissenschaftsrat 2012). Diese Einschätzung war insofern bemerkenswert, als in der Rhetorik des Bologna-Prozesses Studienreform und Studienqualität faktisch als Synonyme verstanden worden waren. Doch lässt sich zeigen, wie es dazu kommen konnte, dass beide dann real doch auseinanderfielen.

⁸ Als Kriterium für Chancengleichheit bei gestuften Studiengängen gilt etwa die Übergangsquote von Frauen vom Bachelor zum Master.

⁹ <http://www.bildungsserver.de/Hochschulgesetze-der-Laender-226.html> (12.4.2017)

2.2.1. Programmierung

Im Laufe der 1990er Jahre kam es zu Bestrebungen der europäischen Länder, einen gemeinsamen Hochschulraum zu gestalten, die sich 1999 in der Bologna-Erklärung manifestierten. In nur zehn Jahren sollten vergleichbare Studienstrukturen nach „angelsächsischem Vorbild“ – das es so freilich nicht gibt – geschaffen werden. Als Wege dahin wurden im wesentlichen zwei verabredet: die Einführung gestufter Studiengänge und die innereuropäische Anerkennung von Studienleistungen auf Basis einheitlicher Qualitätsnormen.

Zugleich kam es zu einer Zielervielfältigung, indem auf den diversen Bologna-Nachfolgekonferenzen die Kernpunkte der Reform durch weitere Vereinbarungen ergänzt worden waren. Das Prager Kommuniqué (2001) erweiterte den Zielkatalog um drei Anliegen: die Förderung des lebenslangen Lernens, der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums sowie die Verbesserung von dessen Attraktivität.

Das Berliner Kommuniqué (2003) formulierte die Verbesserung der Beziehungen zwischen Hochschul- und Forschungssystemen sowie die Integration der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess als weitere Ansprüche. Auf der Konferenz von Bergen (2005) wurde eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Belange von Studierenden, insbesondere bei solchen aus sozial benachteiligten Gruppen, angemahnt. Fokussierte die Ministerkonferenz in London (2007) vornehmlich auf die Konsolidierung bestehender Aktionslinien, so einigte man sich auf der Konferenz in Leuven (2009) darauf, dass jedes Land quantifizierbare Ziele für die Teilnahme an der Hochschulbildung und eine stärkere Teilhabe bislang unterrepräsentierter Gruppen erarbeitet. 2012 wurde in Bukarest die „Mobilitätsstrategie 2020“ verabredet, womit eines der Anfangsziele neu aufgenommen und mit Maßnahmen unterlegt wurde.¹⁰

Die multinational vereinbarten Ziele sollten einzelstaatlich präzisiert werden, um Eigenheiten der Hochschulsysteme wahren zu können. In Deutschland wurden die Bologna-Ziele nicht adaptiert, sondern umfassend ergänzt. Die deutsche Hochschulpolitik wollte den Bologna-Prozess für eine Komplettreform des Studiensystems nutzen. Er wurde als Gelegenheit definiert, um sämtliche sonstigen Probleme des akademischen Studiums mit zu erledigen: die langen Studienzeiten, die Vielzahl der Studienabbrüche, die im OECD-Vergleich unterdurchschnittliche Hochschulbildungsbeteiligung, die unzulängliche soziale Ausgewogenheit bei der Zusammensetzung der Studierendenschaft, die Praxisferne, die geringe Auslandsmobilität und die mangelnde Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende.

Infolgedessen dominierten alsbald folgende Prinzipien das Bild der deutschen Bologna-Hochschule: Employability-Orientierung, Strukturierung der Studiengänge einschließlich studienbegleitender Prüfungen, Orientierung der Curricula an der studentischen Arbeitsbelastung incl. Selbststudien (Student Workload), Akkreditierung als externe Qualitätssicherung, Intensivierung der Studierendenbetreuung, Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen, Orientierung auf Kompetenzerwerb statt bloßer Wissensvermittlung, Fixierung auf dreijährige Bachelor-Programme (vgl. HRK 2004a; HRK 2008).

Dahinter indes steckt etwas Grundsätzlicheres: Bologna ist programmatisch doppeldeutig, insofern es gegensätzliche Lesarten und Umsetzungsvarianten ermöglicht. Das ist zunächst dem Charakter eines multinationalen Kompromisspapiers geschuldet. Ohne die Formelkompromisse wäre das Hauptziel – der Europäische Hochschulraum – nicht einigungsfähig gewesen. Aus dieser programmatischen Doppeldeutigkeit ergab sich aber zugleich, dass unterschiedlichste Akteursgruppen mit höchst unterschiedlichen Motiven den Bologna-Prozess für notwendig oder unterstützenswert halten konnten. So kam es, dass die Bologna-Studienreform in Deutschland durch drei zentrale Ziel- und Umsetzungskonflikte gekennzeichnet ist:

■ *Flexibilisierung vs. Standardisierung:* Bei der Umsetzung von Studienreformen müssen zwei Logiken ausbalanciert werden. Einerseits sollen Optionen erweitert und Strukturen flexibilisiert

¹⁰ vgl. die Hauptdokumente unter <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/> (12.5. 2008); deutsche Fassungen im „Bologna-Reader“ der HRK (2004: 243-304). Weitere im Umsetzungsprozess erzeugte Dokumente enthält der Bologna-Reader II (HRK 2007)

werden. Andererseits ist die Qualität neuer Optionen strukturell zu sichern und deren Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Von qualitätssichernden Maßnahmen aber wird wegen des ihnen innewohnenden Standardisierungsmoments befürchtet, dass sie eher nivellierend als innovationsfördernd wirken.

■ *Differenzierung vs. Vereinheitlichung der Studieninhalte*: Steht bei der Studienstruktureform die Verkürzung der Studiendauer im Zentrum, so kann dies (muss aber nicht) dann zu einer Standardisierung von Studieninhalten führen – ‚Verschulung‘ im Sinne kanonisierter Wissensvermittlung –, wenn kein Raum für innovative Studienangebote, individuelle Kombinationen und differenzierte Studiengeschwindigkeiten bleibt.

■ *Expansion vs. Selektion*: Soweit die Expansion der Hochschulbildung auf die Bachelorstufe beschränkt und der Zugang zur Masterstufe restriktiv geregelt wird, führt dies zu einer faktischen Einschränkung der Bildungspartizipationsmöglichkeiten, obwohl diese erweitert werden sollen.

Für die deutsche Bologna-Umsetzung entstand so eine widersprüchliche Hidden Agenda. Unter Berufung auf das (vermeintlich) gemeinsame Programm wurden von den zahlreichen involvierten Akteuren subkutan höchst unterschiedliche Ziele angestrebt. In der politischen Programmierung des Prozesses in Deutschland sahen alle Akteure ihre jeweiligen Motive als potenziell durchsetzungsfähig an – Bundes- wie Landespolitik, Arbeitgeber ebenso wie Gewerkschaften, hochschulpolitische Interessenvertretungen unterschiedlichster Orientierung. Dem verdankte sich zum beträchtlichen Teil die Durchschlagskraft des Bologna-Prozesses in Deutschland. Programmetechnisch ergab sich daraus aber ein ungewöhnliches Zielsystem: Zum einen wurden nahezu alle Ziele der Reform als prioritär, d.h. vordringlich umzusetzen definiert. Zum anderen fanden sich Zielkonkurrenzen und -konflikte durch Formelkompromisse integriert, statt ausdiskutiert oder zumindest offengelegt zu werden. Das war die Voraussetzung dafür, dass Landesregierungen jeglicher Couleur, alle relevanten Parteien, die meisten hochschulpolitischen Vereinigungen sowie Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften die Studienreform unterstützen konnten und unterstützten.

2.2.2. Implementation

Durch die Einführung gestufter Studienstrukturen kam es zu Strukturänderungen bei der Studien-, Prüfungs- und Lehrgestaltung an den Hochschulen, die sich auch in neuen Anforderungen an und Aufgaben für die Hochschullehrenden niederschlagen:

■ *Perspektivwechsel*: Mit der Reform war ein Perspektivwechsel von der Lehr- zur Lernperspektive angestrebt, was auch ein geändertes Selbstverständnis Lehrender voraussetzt: In den Fokus rückt die Fähigkeit Lehrender, durch geeignete Lehrangebote Studierende bei der Herausbildung bestimmter Qualifikationen zu unterstützen (Webler 2000: 233). Dies umfasst die Etablierung einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernkultur, verbunden mit geeigneten Lehr-/Lernkonzepten und einem reflektierten Rollenverständnis von Hochschullehrenden hin zu Lernberatern (vgl. Ceylan et al. 2011: 114-117). Im Rahmen der Qualitätssicherung sind Lehrende aufgefordert, regelmäßig ihre Lehrveranstaltungen dokumentiert evaluieren zu lassen¹¹ sowie sich didaktisch weiterzubilden. Dies soll insgesamt einhergehen mit einem veränderten Rollenverständnis der Hochschullehrer/innen als Lehrende, d.h. nicht allein als Forschende, die Lehre lediglich als Nebenfunktion betreiben.

■ *Employability*: Verstärkt soll auf die (unmittelbare) Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und Absolventinnen hingearbeitet und dies z.B. durch eine größere Praxisnähe und -relevanz des Studiums erreicht werden.

■ *Modularisierung*: Studieninhalte werden in Module übersetzt. Ein Studiengang setzt sich aus einem System von teilweise untereinander austauschbaren Modulen zusammen. Ein Modul besteht aus mehreren Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul bezeichnet dabei je eine Lerneinheit. Modulkataloge/Modulhandbücher lö-

¹¹ vgl. unten 2.2.3. Die Hauptinstrumente >> Evaluation

sen das klassische Vorlesungsverzeichnis ab und beschreiben nach einer standardisierten Vorgabe alle Module eines Studiengangs.

■ *Definition von Kompetenzen und Lernzielen:* Die Modulbeschreibung kann als Operationalisierung von Kompetenzen und Lernzielen, die in einer Lerneinheit zu erreichen sind, verstanden werden. Lernziele werden über Kompetenzbegriffe beschrieben und umfassen zu erlangende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Europäische Union empfiehlt dazu die beiden Kompetenzdimensionen „subjectrelated competencies“ (Fachkompetenzen) und „generic competencies“ (fachunabhängige Kompetenzen, z.B. Medienkompetenz; Schlüsselqualifikationen). (Zaugg 2011: 2-8)

■ *Kreditpunktesystem und Workload:* Der Gesamtarbeitsaufwand (Kontakt- und Selbststudium) eines Moduls wird in Credits (auch Kreditpunkte, Leistungspunkte oder ECTS-Punkte) ausgedrückt. Ein Credit steht für 25-30 Stunden studentischer Arbeitszeit (Workload). Bislang konnte über die Semesterwochenstunden bzw. die Präsenzzeit hinaus nicht berücksichtigt werden, wie viel Lern-, Vor- und Nachbereitungs-Aufwand durchschnittlich mit einer Veranstaltung verbunden ist. Dies wird durch das Leistungspunktesystem möglich, da sie den gesamten Arbeitsaufwand dokumentieren. Die Leistungspunkte für ein komplettes Modul berechnen sich als die Summe des Aufwandes für die einzelnen Modulteile. Lehrende müssen ausgehend vom angestrebten Lernergebnis/Ziel immer die Zeit mitdenken. Inhaltliche Kriterien zur Erlangung von Credits werden über die in einem Modul ausgewiesenen Kompetenzen definiert. Dies erfolgt über eine Modulprüfung je zum Ende eines Semesters.

■ *European Credit Transfer System (ECTS):* Das ECTS ist ein System zur Akkumulation und zum Transfer von Studienleistungen im europäischen Hochschulraum, das ermöglichen soll, die an Hochschulen in verschiedenen europäischen Ländern erzielten Studienleistungen miteinander zu vergleichen und im Ausland erbrachte Studienleistungen an der Heimathochschule anerkennen zu lassen.

■ *Prüfungswesen:* Im Rahmen der Studienstrukturreformen waren die Prüfungs- und Studienordnungen neu zu regeln. Sie legen fest, unter welchen Bedingungen die Studierenden ihr Studienprogramm zusammenstellen und den Abschluss erreichen können. Neu implementiert wurden dabei auch Dokumente zur Transparenzherstellung.¹²

■ *Diploma supplement:* Ein Diploma Supplement beschreibt Eigenschaften, Stufe, Zusammenhang, Inhalte sowie Art des Abschlusses eines Studiums, das von der jeweiligen Person erfolgreich abgeschlossenen wurde. Es soll hinreichende Daten zur Verfügung stellen, um einerseits die internationale Transparenz im Bildungsbereich zu verbessern. Andererseits soll es erleichtern, Qualifikationen aus anderen Ländern anzuerkennen, die durch Urkunden, Zeugnisse, Abschlüsse bzw. Zertifikate belegt sind.

■ *Transcript of Records (ToR):* Ein solches dokumentiert sämtliche individuell bis zum Ausstellungszeitpunkt erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen: besuchte Lehrveranstaltungen und absolvierte Module, dazugehörige ECTS-Punkte und Noten. Es wird inzwischen regelhaft ausgestellt und erleichtert die Organisation von Auslandsaufenthalten während des Studiums.

Diese formalen und inhaltlichen Veränderungen werden aus sehr unterschiedlichen Interessensperspektiven kritisiert:¹³

■ Der Bologna-Prozess führe zu einer Überlastung der Lehrenden. Insbesondere die Akkreditierung erzeuge eine Bürokratisierung, die den Aufwand für die frühere staatliche Anerkennung der Studiengänge bei weitem übersteige. Dies verschärfe sich noch dadurch, dass ein Qualitätsgewinn durch die (obendrein kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien.

¹² vgl. unten 2.2.3. Die Hauptinstrumente >> Neugestaltung des Prüfungswesens

¹³ vgl. z.B. Pasternack (2001), Briedis (2007), Winter (2007; 2009); Hechler/Pasternack (2009), Kühl (2011; 2012)

- An manchen Universitäten sei der Lehrstoff neunsemestriger Diplom-Studiengänge in sechssemestrige Bachelorprogramme komprimiert worden, woraus sich Arbeitsüberlastungen und Frustrationen bei den Studierenden ergeben.
- Die auf drei Jahre verkürzten Bachelor-Studiengänge führten zu einem geringeren Qualifikationsniveau und zu einem weniger berufsqualifizierenden Abschluss als die früheren Studiengänge, z.B. durch den Wegfall von Praxissemestern und Auslandsaufenthalten. Wenn der Bachelor zum Regelabschluss werden solle, bedeute dies zwangsläufig ein Absinken des durchschnittlichen Bildungsniveaus der künftigen Akademikerkohorten.
- Den Studierenden werde durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeiten die Chance genommen, eigene Interessenschwerpunkte in ihrem Studium zu setzen.
- Ein ungewollter Nebeneffekt der Modularisierung sei, dass die inhaltliche Gestaltung von Studiengängen einer Art Zahlenarithmetik geopfert wird. Die als Leistungspunkte ausgedrückten zeitlichen Arbeitsumfänge einer Lerneinheit müssen so auf Module, Veranstaltungen, Prüfungen, Vor- und Nachbereitungen usw. verteilt werden, dass am Ende eines Bachelorstudium 180 oder 120 Credits für ein Masterstudium erbracht wurden. Diese Zurechnung sei eine logistische und vor allem bürokratisierende Herausforderung, die Stefan Kühl mit „Sudoku“ assoziiert. Bei diesem Logikrätsel komme es darauf an, Zahlen in Spalten, Zeilen und Blöcken nach einem bestimmten System zu verteilen, was zum Ende hin immer schwieriger wird. Nach Kühl produziert das Modul- und Leistungspunktesystem in seiner Komplexität einen „Sudoku-Effekt“, da bei der Studiengangsgestaltung häufig nur noch darauf geachtet werde, dass am Ende alles zahlenmäßig irgendwie aufgehe. (Kühl 2011)
- Damit einhergehend müssten auch permanent Vorgaben und Regeln modifiziert und ausdifferenziert werden, damit sie die Berechnungen plausibel machen („bürokratischer Teufelskreislauf a la Bologna“). Das Versprechen von Wahlmöglichkeiten für Studierende sei mit diesem Vorgehen aber nicht einzulösen. (Vgl. ebd.)
- Die Forderung nach Employability führe dazu, dass die Bachelor-Programme zu stark berufsbezogen seien. Statt allgemeiner Bildung stünden nur noch die Arbeitsmarktqualifikation und die Interessen des Marktes im Vordergrund. Auch erzeuge das Berufsbefähigungspostulat für den Bachelor bei bestimmten Studiengängen – insbesondere den frühprofessionalisierten, also Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften, Lehramt und Theologie – unüberwindbare Hürden.
- Das proklamierte Anliegen, durch die gestufte Studienstruktur, die Modularisierung und das Leistungspunktesystem die internationale Mobilität zu erleichtern und zu verbreitern, werde nicht erreicht. Die versprochene Erleichterung der überregionalen und -nationalen Anerkennung von Studienteilleistungen werde bislang keineswegs eingelöst. Was ursprünglich bessere internationale Vergleichbarkeit sichern sollte, habe zu überspezialisierten Studiengängen geführt, die nicht einmal interregional vergleichbar sind.
- Ein Problem der gedrängten Studienprogramme und der Unmöglichkeit, bestimmte Module in jedem Semester anzubieten, bestehe darin, dass die hohe Zahl an faktischen Teilzeitstudierenden – also Studierenden, die für ihren Lebensunterhalt jobben müssen – unberücksichtigt bleibe.
- Die sozialen Auswirkungen der Reform würden zu wenig berücksichtigt.

Wie sehr die einzelnen Kritikpunkte auch im Detail berechtigt sein mögen: Festhalten lässt sich, dass unter dem äußeren Druck bei gleichzeitig fehlenden Umsetzungsressourcen die Hochschulen und ihre Fachbereiche vor allem der Form Genüge getan – Zweistufigkeit, Modularisierung, Leistungspunktesystem, Akkreditierung, studienbegleitende Leistungsnachweise – und dieser neuen Form, soweit es ging, die alten Inhalte eingepasst haben.¹⁴ Übersicht 3 listet positive und negative Wirkungen der Bologna-Reform.

¹⁴ Es gibt selbstredend Ausnahmen. Vgl. etwa zur Universität Lüneburg Spoun (2007).

Übersicht 3: Positive und negative Wirkungen der Bologna-Reform

Studiengangselemente/-charakteristika	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Zweistufigkeit	individuelle Überschaubarkeit der Studienabschnitte → Erhöhung der Studierneigung	Zugangshürden zum Master => durchschnittlich geringer qualifizierte Altersjahrgänge als vorher
Modularisierung	Strukturierung	Einengung
	Flexibilisierung durch Kombinationsmöglichkeiten	Deflexibilisierung durch nur seltenes Angebot bestimmter Module
Modulbeschreibung mit Lehrveranstaltungszielen	erfolgreiche Bearbeitung des Stoffmengenproblems	unter Überlast- bzw. Unterfinanzierungsbedingungen Überbeanspruchung der Lehrenden
	Überprüfbarkeit des Zusammenhangs von Zielen und Durchführung der Lehrveranstaltung	
Berechnung Student Workload/ Credit Points	Einbeziehung der Vor- und Nachbereitungszeit neben der Lehrveranstaltungszeit selbst = Wechsel von Lehr- zu Lernorientierung	(notgedrungene) Abbildung nicht der je individuellen Studienbelastungen, sondern der eines real nicht existierenden Durchschnittsstudenten
	Realismus in der Frage, welche Studienanforderungen in welchem Zeitbudget zu bewältigen sind → Sicherstellung der Studierbarkeit	
	Mobilitäts erleichterung durch einfache Anrechenbarkeit bisheriger Studienleistungen	unterschiedliche Leistungspunktvergabe für qualitativ gleiche Leistungen bzw. gleiche Leistungspunktvergabe für qualitativ unterschiedliche Leistungen => weiterhin Prüfungsvorbehalt der Fachbereiche hinsichtlich der Anerkennung auswärtiger Studienleistungen
aktive Betreuung der Studierenden	Steigerung der Studienerfolgsquoten	unter Überlast- bzw. Unterfinanzierungsbedingungen Überbeanspruchung der Lehrenden
studienbegleitende Prüfungen	Vermeidung großer Abschlussprüfungen mit unüberschaubarem potenziellen Prüfungswissen	sofern die Prüfungen nicht als Lehrveranstaltungs-begleitende Leistungsnachweise: Überbeanspruchung von Studierenden und Lehrenden, da statt zwei großen Prüfungsphasen für Zwischen- und Hauptprüfung (Gesamtaufwand ca. drei Monate) sechs bzw. zehn kleinere Prüfungsphasen mit kumuliertem Aufwand von sechs bzw. zehn Monaten
Diploma Supplement	Transparenz	Leitbildlyrik
Akkreditierung	Entstaatlichung	Bürokratisierung hoher Personalaufwand
	Verfahrensbeschleunigung gegenüber früheren staatlichen Genehmigungsverfahren	Kosten ohne staatlichen Finanzierungsausgleich Qualitätsmängel der Agenturen durch Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar
inhaltliche Differenzierung: (a) forschungs-/ praxisorientiert, (b) disziplinar/ interdisziplinär	Eröffnung differenzierter Angebote für differenzierte Studiennachfrage	Illusion einer bestimmten Berufsbild-Bindung des Studiengangs
		Mobilitätshemmnis durch Unvergleichbarkeit der Curricula
		Hyperspezialisierung
		Hyperinterdisziplinarisierung
Employability	Aufhebung der traditionellen Lebensläufe der Universität, sie bilde vornehmlich für die Wissenschaft aus	angesichts zu prognostizierender kurvenreicher Berufsbiografien geht es nicht um verengte Berufs-, sondern Berufsfeldbefähigung
Internationalisierung	sofern bolognaraumweite gegenseitige Anerkennung: Erleichterung von Auslandsaufenthalten	Mobilitätshemmnis durch Unvergleichbarkeit der Curricula
		faktische Einschränkung des Mobilitätsfensters auf den Bachelor-Master-Übergang

2.2.3. *Die Hauptinstrumente*

Die Studienstrukturreform hat eine Reihe neuer Instrumente und Anforderungen an die Gestaltung der Lehre mit sich gebracht. Zwar waren Studiengangsentwicklung und Lehre schon immer unweigerlich auch mit administrativen Aufgaben verbunden, doch gehen die neuen Instrumente sämtlich mit gesteigerten Dokumentations- und Berichtspflichten einher. Einige Anforderungen, die im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge entstanden sind, modifizieren bisherige Aufgaben, andere ersetzen oder erweitern diese. Zu den wesentlichen neuen Instrumenten, mit denen Studiengangsqualitäten explizit gemacht und damit transparent werden sollen, gehören die Modularisierung, die Kompetenzorientierung sowie Evaluationen, Akkreditierungen und Monitorings. Daneben war das Prüfungswesen ein Bereich, der mit der Studienstrukturreform neu ausgerichtet werden sollte.

Modularisierung und Leistungspunkte

Eine Modifikation von Aufgaben im Rahmen der Lehre ging mit der Modularisierung des Studiums einher. Ein Studienprogramm setzt sich nunmehr aus einzelnen Modulen zusammen. Module können sich aus verschiedenen Lern-/Lehrformen – also z.B. Vorlesung, Übung, Praktikum – unterschiedlicher Disziplinen zusammensetzen, aber sie müssen vollständig unabhängig voneinander sein. Dies soll die Wahlmöglichkeiten Studierender erhöhen. Ein Modul erstreckt sich i.d.R. über je ein Semester. Abgeschlossen wird es mit einer studienbegleitenden Prüfung. Der Vorteil des studienbegleitenden Prüfens liegt darin begründet, dass eine verstetigte Leistungsrückmeldung über das gesamte Studium hinweg erfolgt und das sog. Bulimie-Lernen am Studienende zum Stoff von mehreren Studienjahren vermieden wird.¹⁵

Im Zuge der Modularisierung lösten Credits (Leistungspunkte) die traditionellen Leistungsnachweise durch Scheine ab. Credits drücken den zeitlichen Arbeitsaufwand (Workload) im Studium incl. Vor- und Nachbereitungen aus. So ist festgelegt, dass von den Studierenden für ein Bachelorstudium 5.200 Arbeitsstunden und für ein Masterstudium 3.600 Arbeitsstunden zu investieren sind. Credits rechnerisch so passgenau zu vergeben, ist nachvollziehbar sehr komplex und stellt eine bürokratische Herausforderung dar.

Eine verbreitete Kritik gilt daher bürokratischen Auswüchsen der Strukturreform, die sich in den Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnungen, den fächerspezifischen Bestimmungen und den Modulhandbüchern widerspiegeln. Das Versprechen der Wahlmöglichkeiten Studierender im Zuge der Modularisierung sei damit nicht zu erfüllen. Vielmehr handele es sich um eine „Fiktion der Vergleichbarkeit von Studienleistungen“ und eine „Dauer-Reform von durch den Sudoku-Effekt produzierten Studiengängen“, damit diese den alltäglichen Anforderungen eines Studiums gerecht werden könnten (Kühl 2011: 31, 33).

Zur Bewältigung der Veränderungen wurden zahlreiche Arbeitsgruppen gebildet und Beauftragte benannt. So existier(t)en hochschulweite ECTS-Arbeitsgruppen bzw. ECTS-Beauftragte sowie Profil- und Modularbeitsgruppen bzw. Profil- und Modulbeauftragte¹⁶ (Gehmlich 2004: 3-8). Bei der Planung der Lehrabdeckung sowie der Erstellung und Abstimmung der Stundenpläne sind demnach verschiedene Personen bzw. Organisationseinheiten einzubeziehen, wodurch sich insgesamt der Aufwand für Abstimmungen erhöht.

Ungeachtet oder trotz der Unterstützungsmaßnahmen durch Beauftragte und Verantwortliche haben die Änderungen der Studienstruktur und die damit einhergehenden Folgen in der Lehre breite Kritik erfahren (vgl. Kühl 2011, 2012; Stahr 2009). Gründe dafür waren und sind nicht zuletzt darin zu suchen, dass die mit den Neuerungen verbundenen Aufgaben vom wissenschaftlichen Personal nur bedingt den hochschulischen Kernbereichen (Forschung und Lehre) zugerechnet werden und die zugehörigen Tätigkeiten deshalb kaum als rollenkonform wahrgenommen werden.

¹⁵ vgl. unten 2.2.3. Die Hauptinstrumente >> Neugestaltung des Prüfungswesens

¹⁶ vgl. unten 3.2.1 Akademische Selbstverwaltung und Hochschulmanagement >> Beauftragtenwesen

Kompetenzorientierung

Hinter der Kompetenzorientierung steckt eine sowohl bildungspolitische als auch -theoretische Neuausrichtung: Nicht mehr Kenntniszuwachs soll zentrales Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat. Dazu sollen Bildungsprozesse von ihren Wirkungen und Ergebnissen her gedacht werden: „weg von der Stoffzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzorientierung des Studiums“ (Webler 2003: 68).

Was heißt das konkret? Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013) z.B. sortiert Kompetenzen nach „Fachkompetenz“ und „Personaler Kompetenz“. Die Fachkompetenzen wiederum werden nach Wissen und Fertigkeiten unterschieden, die Personalen Kompetenzen nach Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. All dies ist dann erneut untergliedert. So umfasst etwa die Sozialkompetenz dreierlei: Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Damit sind zugleich Bildungsziele definiert.

Sodann werden acht Kompetenzniveaus definiert, denen sich einzelne Ausbildungen bzw. Studiengänge zuordnen lassen. Dies endet bei Niveau 8, das der Promotion entspricht. Deren Inhaber/innen sollen über „Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet“ (ebd.: 22). Eine Bachelor-Absolventin (Niveau 6) verfüge demnach über „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld“. Und die Anforderungsstruktur, auf die sie durch Ausbildung oder Studium vorbereitet ist, sei „durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“. (Ebd.: 7)

Die so operationalisierte Kompetenzorientierung ist nicht unwidersprochen geblieben und nach wie vor umstritten. Die Diskussion fragt nach den spezifischen Funktionen des Kompetenzbegriffs, die er im Unterschied zu Begriffen wie „Bildung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ habe. So würden die Kompetenzen landläufig „nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der ‚Person‘ entwickelt, sondern ... ‚vom System her‘ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben“. Ausgeblendet würden dabei vor allem die Widersprüche und Dysfunktionalitäten, die biografisch in jedem Subjekt selbst schon immer angelegt seien. (Grigat 2010) „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (*multi*)funktionaler bzw. *polykontextueller Subjektivität*“ (Höhne 2007: 37).

Es fehle der Überschuss, den „Bildung“ an Gehalt, Erklärungs- und Kritikreichweite hat. Die Intentionalität des Subjekts, seine Freiheit, werde ausgeblendet, während der Bildungsbegriff stets Rezeptivität und Spontaneität zusammendenke. Kernelemente des Bildungsbegriffs wie seine anthropologische Fundierung in einem Konzept der Freiheit, sein kritisches Potenzial sowie die Betonung der Bedeutung von Sprache und Tradition könnten aber nur zum Schaden des Individuums, der Gesellschaft und der Bildungsinstitutionen aufgegeben werden. Letztlich ginge es bei der Kompetenzorientierung nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung“. Die subjektiven Potentiale würden als Kompetenzen „entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert“. (Grigat 2010)

Eine gewisse Chance auf Einigungsfähigkeit zwischen den konkurrierenden Positionen mag es aber geben, wenn Kompetenzen begriffen werden als personale Qualitäten, in denen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammenfließen. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres‘ Wissen, sondern *praktizierbares und praktiziertes Wissen*“. Zum einen könne auf dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an. (Sander 2010: 5)

Ein soziologisches Kompetenzverständnis fasst Kompetenzen als Vermögen, iterativ Problemlösungen zu begreifen (Pfadenhauer 2010: 155). Dabei umfasse kompetentes Handeln drei Dimensionen: Können, Wollen und Dürfen. Für die Dimension des Könnens bzw. der Befähigung wählt Pfadenhauer eine breite Definition, denn Befähigung umfasse sowohl die kognitive Dimension als

auch Erfahrungen und erlernte Routinen zur Lösung von Problemen (ebd.: 153). Allerdings gelte die Befähigung nur als Voraussetzung, da ohne die Bereitschaft, ein Problem zu bewältigen, die Befähigung nicht auf das Problem gerichtet werden könne. Problemlösungen wiederum basierten auf „einem Konglomerat von Wissenselementen, Relevanzen, Motiven, Techniken, Strategien, Reflexionen, das in mannigfaltige Einzelaspekte zerlegbar ist, von denen ein Gutteil bewusst (gemacht) werden kann“ (ebd.: 165).

Zusammengefasst: Kompetenzen stellen die Einheit der Differenz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie professioneller Haltung dar. Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten sind notwendige Voraussetzungen, und wo es gelingt, beide zusammenzuführen und mit einer professionellen Haltung zu verbinden, dort entstehen Kompetenzen. In so verstandenen Kompetenzen verschmilzt also das individuelle Können und Wollen (Sander 2010: 5).

In Studienprogrammen soll diese Kompetenzorientierung umgesetzt werden, indem die Frage nach den Handlungsfertigkeiten, die am Ende des Studiums ausgebildet sein sollen, die Curriculumsgestaltung anleitet. Dazu genügt es nicht, diese Orientierung im Grundsatz als sinnvoll zu akzeptieren, sondern sie muss operationalisiert werden. Dem dienen konkrete Benennungen von Kompetenzziele in den Modulhandbüchern und die Definition von Lernzielen in den Modulbeschreibungen. Was zuvor implizit (mehr oder weniger erfolgreich) angestrebt wurde, muss nun expliziert werden – und erzeugt damit bei den Lehrenden die Anmutung, einer weiteren formalen Anforderung zu unterliegen, die vor allem eines sei: zeitverbrauchend.

Evaluation

Grundsätzlich stellt eine Evaluation die Frage, *wie gut* der Betrachtungsgegenstand ist (während eine Akkreditierung danach fragt, ob etwas *gut genug* ist, also bestimmte Standards einhält). Unter Evaluation wird die systematische Analyse von Projekten, Konzepten, Institutionen oder Organisationen verstanden, mit dem Ziel, diese zu bewerten und damit die Möglichkeit zu schaffen, sie zu modifizieren. Allen ihren Varianten ist gemeinsam, „dass über einen Gegenstandsbereich der Praxis durch methodisches Vorgehen relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden sollen“. Evaluation ist insofern als ein Bestandteil von Problemlösungsstrategien zu verstehen, der „für Entscheidungen zuverlässige empirische Datengrundlagen liefert sowie Entscheidungen mittels Klärung von Zielen und Dekompositionen von komplexen Problemen rational gestalten möchte“. (Rindermann 2003: 7f.) Das Resultat von Evaluationen sollen dann Empfehlungen sein, die Grundlage für Maßnahmen sind, welche „Akteure aufgrund von Evaluationsberichten und deren Kontext ergreifen“ (Oelkers 2005: 18). An Hochschulen lassen sich drei Bereiche unterscheiden, in denen sie Anwendung finden bzw. finden können: Lehre, Forschung und Verwaltung. Hier interessiert die erstere.

Evaluation der Lehre ist die systematische Beurteilung und Bewertung der Lehr- und Lernprozesse, der Rahmenbedingungen und Organisation des Lehrbetriebs. Indem Defizite und Problembereiche erkannt werden und eine Verständigung über die Kriterien guter Lehre stattfindet, ist die Erwartung, dass dadurch die Lehre optimiert werden kann. Insofern zwei unterschiedliche Gegenstände evaluiert werden können, lässt sie sich wiederum untergliedern in Studiengangs- und Lehrveranstaltungsevaluationen.

Erstere werden nur noch fallweise beauftragt, etwa zur Klärung der Zukunftsperspektive eines Studienfaches oder zur Bewertung einer Studiengangsgruppe, etwa der Lehrerbildung. Im übrigen haben sie aber an Bedeutung verloren, da sie im Zuge der Studienstrukturereform von der Programmakkreditierung abgelöst wurden und, anders als anfangs, auch nicht mehr als Akkreditierungskriterium verlangt werden (Winter 2008: 98). Wo sie stattfinden, können sie als interne oder externe Evaluation durchgeführt werden. Üblich ist aber weithin ein zweistufiges Evaluationsverfahren, das beide miteinander kombiniert. Die interne Evaluation besteht „aus einer systematischen Bestandsaufnahme und Analyse der Lehre und des Studiums unter Berücksichtigung der Forschung durch den Fachbereich oder die Fakultät und endet mit einem schriftlichen Bericht“. Auf Basis des Berichts findet eine Begutachtung durch Externe statt, die ihre Erkenntnisse und Empfehlungen ebenfalls in einem Abschlussbericht verschriftlichen. (KMK 2014: 231)

Lehrveranstaltungsevaluationen galten seit Ende der 90er Jahre als zentrales Element der Lehrqualitätsentwicklung. Konkurrierend dazu wurden sie als lediglich studentische Zufriedenheitsmessungen kritisiert. Das Verfahren lasse nicht zu, die Qualität der Lehre ermitteln. Auch sagten sie nicht unbedingt etwas über Wissenszuwächse oder die Entwicklung individueller Fertigkeiten wie Erhöhung der Problemlösungskompetenz aus. Gleichwohl hat es einiges für sich, die Studierenden als Experten für die Lehrbeurteilung zu akzeptieren. Denn zum ersten sind sie Experten ihrer Situation als zu ‚Belehrende‘. Zum zweiten können Lehr-Lern-Prozesse – aufgefasst als zweiseitige Kommunikationsvorgänge – schlechterdings nicht durch allein eine beteiligte Seite, nämlich die der Lehrenden, umfassend eingeschätzt werden.

Allerdings lässt sich ein Ungleichgewicht zwischen der Menge erhobener und tatsächlich verwendeter Daten beobachten. Entsprechend werden Kritiken hinsichtlich der Evaluationseffizienz formuliert. Zudem seien Lehrevaluationen häufig nicht valide und können als Baustein der Hochschulsteuerung Effekte nach sich ziehen, die dem Qualitätsanspruch teils entgegenstünden (Becker et al. 2012; Brand 2015). Letzteres komme dadurch zustande, dass die Evaluierten ein Interesse an guter Bewertung ihrer Lehrleistungen hätten. Eine Option, um möglichst gut abzuschneiden, also von den Studierenden positiv bewertet zu werden, sei es, die Anforderungen herunterzuschrauben. Studierende, die eine Veranstaltung mit vergleichsweise wenig Aufwand und guter Benotung abschließen, neigen zu besserer Bewertung, so die dahinterliegende Vermutung. Installiert würde ein Mechanismus, der Leistungsanforderungen und Studienqualität eher absenke als erhöhe. (Vgl. Ehrmann 2015).

Inzwischen sind die Hochschullehrer/innen in den meisten Bundesländern verpflichtet, ihre Lehrveranstaltungen evaluieren zu lassen, und zugleich haben sich die Erwartungen an Lehrveranstaltungsevaluationen auf das reduziert, was diese realistischweise leisten können: Feedback geben und ggf. das Gespräch über die Gestaltung von Lehrveranstaltungen fördern. Mit dieser Funktion sind sie Hochschulalltag geworden, ohne noch mit überfordernden Erwartungen beladen zu sein. Aufwand erzeugen sie gleichwohl. Kritiker monieren folglich die zeitliche Mehrbelastung, die für die Lehrenden entstände. Diesem Einwand wurde durch die Etablierung von Evaluationsbeauftragten oder -büros entgegengetreten. Sie unterstützen Lehrende bei der Durchführung von Lehrevaluationen, indem sie die Befragungsbögen bereitstellen und die Auswertungen vornehmen.

Akkreditierung

Eine neue Aufgabe stellt das Akkreditierungsverfahren dar. Es wurde eingeführt, um bei der Studiengangsentwicklung Qualitätsstandards für die Bachelor- und Masterstudiengänge zu sichern, und ersetzt die frühere ministerielle Genehmigung von neuen Studiengängen. Am Akkreditierungsprozess sind Lehrende als Beauftragte oder Verantwortliche involviert. Dies kann sie betreffen in ihrer Rolle als Dekan/in, Programmverantwortliche/r bzw. Studiengangsleiter/in oder Lehrende/r des Studienprogramms. Grundsätzlich stellt eine Akkreditierung die Frage ob etwas *gut genug* ist, also bestimmte Standards einhält (während eine Evaluation danach fragt, *wie gut* der Betrachtungsgegenstand ist).

Im einzelnen handelt es sich um ein Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen auszuführen. Im Unterschied zur Evaluation, die (hochschul-) systemintern betrieben wird, beruht die Akkreditierung auf extern formulierten Qualitätsanforderungen. Indem die Akkreditierung die Einhaltung von Mindeststandards prüft, sind Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte tendenziell weniger bedeutsam als Harmonisierung. Außerhalb des Hochschulbereichs wird Akkreditierung daher auch als Konformitätsbewertung bezeichnet.¹⁷ Die hochschulpolitische Funktion der Akkreditierung besteht in der Minderung des staatlichen Einflusses auf die Studiengangsentwicklung. Im Sinne einer Konzentration auf hoheitliche Kernaufgaben beschränkt der Staat sich darauf, das Akkreditierungserfordernis gesetzlich zu regeln.

Die Akkreditierungsarten sind die Programmakkreditierung, also diejenige einzelner Studiengänge, die Clusterakkreditierung, bei der mehrere Studiengänge im Paket geprüft werden, die sog.

¹⁷ <http://www.dakks.de/content/was-ist-akkreditierung> (4.9.2016)

Systemakkreditierung – gemeint: eine Qualitätssystemakkreditierung –, daneben auch die institutionelle Akkreditierung von privaten Hochschulen. Die Systemakkreditierung stellt den Nachweis dar, dass eine Hochschule über ein hinreichendes Qualitätssicherungssystem verfügt, um erfolgreich anforderungsgerechte Studienprogramme entwickeln zu können. Ist eine Hochschule systemakkreditiert, muss sie ihre künftigen Studienprogramme nicht mehr einzeln akkreditieren lassen.

Übersicht 4 gibt Auskunft über die vom Akkreditierungsrat formulierten Bewertungsaspekte für die Akkreditierung von Studiengängen.

Übersicht 4: Akkreditierungsrat: Bewertungsaspekte für die Akkreditierung von Studiengängen

Kategorie	Details
Qualifikationsziele	• Hat der Studiengang eine wissenschaftliche oder künstlerische Ausrichtung? • Befähigt er zur Aufnahme einer qualifizierten Erwerbstätigkeit, zum gesellschaftlichen Engagement und zur Persönlichkeitsentwicklung?
Konzeptionelle Einordnung	Der Studiengang muss den Anforderungen • des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse, • der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie • den landesspezifischen Strukturvorgaben für die Akkreditierung entsprechen.
Studiengangskonzeption	• Ist die Kombination der einzelnen Module stimmig im Hinblick auf die Qualifikationsziele aufgebaut? • Sind angemessene Lehr-/Lernformen vorgesehen? • Wie sind die Zugangsvoraussetzungen zu dem Studiengang geregelt? • Gibt es einen Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung?
Studierbarkeit	• Ist die Studienplangestaltung geeignet? • Wie hoch ist die studentische Arbeitsbelastung? • Welche Betreuungs- und Beratungsangebote gibt es?
Prüfungssystem	• Sind die Prüfungen modulbezogen, wissens- und kompetenzorientiert? • Wurde die Prüfungsordnung einer Rechtsprüfung unterzogen?
Studiengangsbezogene Kooperation	• Sind andere Organisationen mit Teilen des Studiengangs beauftragt? • Umfang und Art der Kooperation mit anderen Hochschulen oder Unternehmen?
Ausstattung	• Besteht eine ausreichende personelle, sächliche und räumliche Ausstattung? • Gibt es Maßnahmen zur Personalentwicklung und -qualifizierung?
Transparenz und Dokumentation	Sind • Studiengang, • Studienverlauf, • Prüfungsanforderungen und • Zugangsvoraussetzungen einschließlich der • Nachteilsausgleichsregelungen für Studierende mit Behinderung dokumentiert und veröffentlicht?
Qualitätssicherung und Weiterentwicklung	• Werden Ergebnisse des hochschulinternen Qualitätsmanagements bei der Weiterentwicklung von Studiengängen berücksichtigt?
Chancengleichheit	• Gibt es Konzepte zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit?

Quelle: Akkreditierungsrat: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (6.9.2016); eigene Darstellung

Am Ende des Verfahrens können drei Ergebnisse stehen: die Akkreditierung, deren Versagung oder die Akkreditierung mit Auflagen. Positive Akkreditierungsentscheidungen bzw. solche mit Auflagen sind zeitlich befristet. Nach Ablauf der Frist muss eine Re-Akkreditierung stattfinden. Die erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Akkreditierung ist in der Regel unmittelbar mit gewichtigen, z.B. finanziellen oder institutionellen Konsequenzen verbunden.

Die reale Umsetzung der Akkreditierung, die grundsätzlich als Erfordernis definiert ist, hält sich bislang in Grenzen: 2015 waren im Bundesdurchschnitt 49 Prozent aller Studienprogramme akkreditiert (Studis Online 2016). Angesichts der gleichzeitig zur Akkreditierungseinführung deutlich gestiegenen Studierendenzahlen erschien die Akkreditierung nachrangig gegenüber der Überlastbewältigung.

Der Prozess der Akkreditierung stellt für die Lehrenden eine zeitliche Belastung dar, da sie an der Vorbereitung der Unterlagen mitwirken müssen und im Rahmen der Vor-Ort-Begehung die Akkreditierungskommission begleiten. Zudem sind Lehrende im Falle der Nichtakkreditierung daran beteiligt, die Auflagen und Nacharbeiten zu erledigen. Nach fünf Jahren müssen akkreditierte Studiengänge reakkreditiert werden.

Neben dem damit verbundenen, wiederkehrenden und häufig kritisierten Mehraufwand für Lehrende, werden Akkreditierungen auch im übrigen kritisch beurteilt. Sie konterkarierten die Bemühungen der Hochschulen zu einer eigenständigen Qualitätssicherung. Akkreditierungen dienten vielmehr der Qualitätskontrolle und weniger der Qualitätsverbesserung. Insbesondere die Regeldichte im Akkreditierungsverfahren wirke bürokratisierend. (Vgl. Reuke 2007: 167f.)

Im Laufe der Jahre hat sich bundesweit eine breite Front der Ablehnung der Akkreditierungsprozedur gebildet. Sie führte zunächst dazu, dass alternativ zur Studienprogrammakkreditierung die Möglichkeit der oben erwähnten Systemakkreditierung geschaffen wurde. Die Voraussetzung für die Systemakkreditierung ist, dass bereits ein oder mehrere Studiengänge an der Hochschule erfolgreich durch die Programmakkreditierung gelaufen sind. Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, eine hinreichende Qualität der Studiengänge zu gewährleisten.

Gleichwohl erfährt die Akkreditierung auch weiterhin deutliche Kritik. Diese betrifft insbesondere folgende Punkte: Das Verfahren sei (zu) aufwendig, langwierig und teuer.¹⁸ Es erzeuge eine Bürokratisierung, die den Aufwand für die frühere staatliche Anerkennung der Studiengänge bei weitem übersteige. Dies verschärfe sich noch dadurch, dass ein Qualitätsgewinn durch die (obendrein kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien. Schließlich würden mit den Akkreditierungsagenturen nichtstaatliche Akteure in die Steuerung der Hochschulen eingebunden.

In Teilen schloss sich dem auch das Bundesverfassungsgericht an, als es die Akkreditierungspraxis als grundgesetzwidrig einstufte. Hierbei ging es zwar um die Akkreditierung von privaten Hochschulen in NRW, doch die Gerichtsentscheidung nahm das Verfahren grundsätzlich in den Blick. In der gegebenen Form wird die Akkreditierung vom BVerfG als nicht vereinbar mit dem Grundgesetz bewertet:

„Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG steht zwar Vorgaben zur Qualitätssicherung von Studienangeboten grundsätzlich nicht entgegen. Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung darf der Gesetzgeber jedoch nicht weitgehend anderen Akteuren überlassen, sondern muss sie unter Beachtung der Eigenrationalität der Wissenschaft selbst treffen“ (1 BvL 8/10 – Rn. (1-88)).

Da die Agenturen Vorgaben zur Zusammensetzung der Lehrplaninhalte, Studien- und Prüfungsordnungen sowie zu Modulschwerpunkten machten, sei durch die Akkreditierung unmittelbar der Inhalt der wissenschaftlichen Lehre erfasst, so das BVerfG weiter. Dies jedoch sei nicht gerechtfertigt, da es im Widerspruch zur Wissenschaftsfreiheit stehe. Nun soll bis Ende 2017 eine Neuregelung durch den Gesetzgeber erfolgen, die mit dem Grundgesetz konform ist. Das heißt: Die Akkreditierung muss so gestaltet werden, dass der Gesetzgeber selbst die wesentlichen Entscheidungen zur Akkreditierung selbst trifft. (BVerfG 2016)

¹⁸ Zu den Kosten ist darauf hingewiesen worden, dass die Agenturkosten von 10.000 bis 15.000 Euro pro Akkreditierungsvorgang unvollständig sind: „Pro Studiengang waren ... rund 38.000 Euro an Akkreditierungskosten entstanden. Weil es sich dabei vorwiegend um hochschulinterne Personalkosten handelte (... 81 Prozent), machte es kostenmäßig keinen Unterschied, ob eine Programm- oder Systemakkreditierung durchgeführt wurde“, zitieren Detmer/Böcker (2016: 1072) ein Schreiben des Präsidenten des Thüringer Rechnungshofes vom 3. Juni 2016.

Die Problemanzeigen und Kritiken haben durch einen Umstand eine vergleichsweise hohe Überzeugungskraft: Bislang sind die Wirkungen der Akkreditierung nicht untersucht worden. Ob eines oder mehrere der Akkreditierungsziele erreicht worden sind und, falls ja, in welchem Verhältnis das zu den finanziellen, zeitlichen und emotionalen Kosten der Akkreditierung steht, muss daher an dieser Stelle offen bleiben.

Monitoring: Lehrberichte

Interne Lehrberichte stellen methodisch eine weitgehend standardisierte Form der Qualitätsberichterstattung dar. Sie sind eine Form der Selbstevaluation per Anweisung, da sie in der Regel auf der Grundlage gesetzlicher Verpflichtungen (Landeshochschulgesetze) erstellt werden. Lehrberichte stellen die Situation von Lehre und Studium sowie die Organisation der Lehre dar. Im Gegensatz zu Lehrveranstaltungsbeurteilungen verknüpfen sie die einzelnen Lehrveranstaltungen, betrachten also den gesamten Studiengang und seine Rahmenbedingungen. Der Begriff Lehrbericht tauchte schon zu Beginn der 90er Jahre in der Diskussion als politisch motivierte Idee auf und erhielt durch die Gesetzgebung in den folgenden Jahren normativen Charakter. (Barz/Carstensen/Reissert 1997: 18f.; Höhne 2001: 10)

Anfang der 2000er Jahre waren Lehrberichte in den meisten Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben. Bis heute sind die formalen Ausgestaltungen und Regelungen der einzelnen Bundesländer allerdings sehr heterogen:¹⁹

- In einigen Ländern sind Lehr- und Studienberichte im Gesetz nur erwähnt oder aber ausschließlich Gegenstand von Zielvereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschulen.
- In anderen Ländern werden Lehrberichte nur fach- oder fachbereichsweise erstellt,
- während in weiteren Bundesländern zusätzlich oder ausschließlich Gesamtlehrberichte der Hochschulen gesetzlich vorgeschrieben sind.
- Teilweise sind die Lehrberichte zu veröffentlichen und teilweise lediglich an die zuständigen Landesministerien weiterzuleiten.
- Für die Erstellung der Lehrberichte lässt sich je nach Bundesland ein Turnus von „jährlich“ bis hin zu „in angemessenen Zeitabständen“ identifizieren.
- Wer für die Erstellung der Lehrberichte unmittelbar verantwortlich ist, lässt sich aus den meisten Hochschulgesetzen nicht entnehmen – genannt werden Hochschulen, Fakultäten, Fachbereiche, Studienkommissionen, Dekane oder Studiendekane.
- Der Detaillierungsgrad der rechtlichen Vorgaben zur Lehrberichtserstellung ist ebenfalls unterschiedlich – von einer allgemeinen Rechtsgrundlage bis hin zu ins Detail gehenden inhaltlichen Vorgaben.

Über die letzten 15 Jahre hin wurde in manchen Bundesländern die gesetzliche Verpflichtung zur Lehrberichten wieder ganz abgeschafft.

Die Ergebnisse der HRK-Umfragen zum Stand der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen (HRK 2003; 2007a; 2008a; 2010a) zeigten, dass Lehrberichte diesbezüglich als eher unwichtig betrachtet und lediglich als notwendige Pflichtaufgabe wahrgenommen wurden. Die Einschätzungen zu Lehrberichten seitens der Fakultäten und Fachbereiche, also derjenigen, die diese in der Regel anfertigen, fallen im Vergleich derer der Hochschulleitungen erheblich schlechter aus. Ihre Bedeutung sei auch kontinuierlich zurückgegangen. Überdies bleibe insbesondere in jenen Bundesländern, in denen neben Lehrberichten noch andere Verfahren eingesetzt werden, „ihr spezifischer Zweck häufig unklar, so dass sie von den Hochschulen zuweilen auch als bürokratische Last empfunden werden, während ihr Stellenwert für die Qualitätsverbesserung in diesen Fällen eher gering veranschlagt wird“ (HRK 2003: 14).

¹⁹ Eine Übersicht zur Handhabung bzw. zur gesetzlichen Regelung von Lehrberichten in den einzelnen Bundesländern Anfang der 2000er Jahre findet sich bei Sandfuchs und Stewart (2002). Vertiefend zu hochschulgesetzlichen Regelungen zur Qualitätssicherung an Hochschulen siehe auch Höhne (2001). Zur Einschätzung aktueller Regelungen hinsichtlich der Lehrberichterstattung wurden in der vorliegenden Untersuchung die Landeshochschulgesetze systematisch ausgewertet.

Insgesamt werden die Lehrberichte einerseits als bürokratisches Instrument kritisiert, mit dem die Hochschulen Fassaden der Lehrqualitätsentwicklung bewirtschafteten. Andererseits werden sie unterdessen routiniert durch die Hochschulverwaltungen erstellt. Ihr Umfang – nicht selten mehrere hundert Seiten – verhindert typischerweise ihre Kenntnisnahme, also die Voraussetzung einer etwaigen Wirksamkeit. Nicht auszuschließen ist zwar, dass es im Erstellungsprozess zu geschärften Problemwahrnehmungen bei den unmittelbar Beteiligten, etwa Prorektorat für Lehre und Studium, kommt, und dies dann Folgeaktivitäten auslöst. Wie zahlreiche andere Hochschulreformelemente ist aber auch dieses Instrument bislang nicht auf seine Wirksamkeit hin geprüft worden.

Neugestaltung des Prüfungswesens

Die Prüfungsorganisation ist unmittelbarer Bestandteil der Hochschullehre. Sie lässt sich in drei Phasen unterteilen: Planung, Durchführung und Bewertung. Im einzelnen fallen unter die Prüfungsorganisation das Erstellen von Prüfungsplänen, die Terminierung der Prüfungen mit den Studierenden, die Bearbeitung von Anträgen auf Prüfungsverlegung und die Meldung der Prüfungsergebnisse an das Prüfungsamt bzw. das Einpflegen in elektronische Verwaltungsportale.

In den vergangenen Jahren stellte die Prüfungsorganisation Verwaltung und Wissenschaftler vor neue Herausforderungen. Dies lag in den stark gestiegenen Studierendenzahlen, neuen Prüfungsmodalitäten und Digitalisierungsbestrebungen – sowohl der Prüfungen selbst als auch deren Verwaltung – begründet. Zahlreiche Autoren kritisieren, dass mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse ein gegenüber den alten Studiengängen (Diplom, Magister) signifikant höherer Aufwand der Prüfungsorganisation verbunden sei.²⁰ Als Ursachen werden angesehen:

- die Häufigkeit der Prüfungen (Modulprüfungen am Ende jedes Semesters);
- die Orientierung am Modulhandbuch bzw. den darin festgeschriebenen Regelungen des ECTS-Systems;
- neue Dokumentationspflichten und -anforderungen, auch unter der Bezeichnung „Dokumente zur Transparenzherstellung“ (Transcript of Record, Diploma Supplement).

Zur Prüfungshäufigkeit: Problematisch gestaltet sich – wie es insbesondere während der ersten Jahre nach Beginn der Studienstrukturereform zu beobachten war –, wenn einzelne Lehrveranstaltungen schlicht in Module umbenannt werden. Die Modularisierung fand häufig nur auf dem Papier statt, was für die Lehrplanung zwar zunächst ressourcenschonend war, aber zu Aufwandsaufwüchsen im Prüfungswesen führte. Sowohl von Seiten der Verwaltung als auch der Studierenden wurde eine Prüfungsflut beklagt, die dadurch zustande kam, dass die eigentlich für ein Modul zu erbringenden Prüfungsleistungen nun für einzelne Veranstaltungen zu erbringen waren.

Die an vielen Hochschulen zu kleine Modulgröße und/oder der nur bedingt umgesetzten Modularisierung führten dazu, dass von der Kultusministerkonferenz (KMK) ein Modulmindestumfang von fünf Leistungspunkten festgeschrieben wurde. Doch auch dies verhinderte nicht, dass sich infolge des studienbegleitenden Prüfens – ergänzt durch den kontinuierlichen Anstieg der Studierendenzahlen – die Zahl der Prüfungen erhöht hat, was insgesamt mit erheblichen Mehrbelastungen für Lehrende verbunden ist.

Hinzu trat eine sich kontinuierlich verschlechternde Betreuungsrelation – 2014 im Durchschnitt 66 Studierende auf einen Hochschullehrer, 2010 waren es noch 60 (StatBA 2014). Es wird vermutet, dass die häufig kritisierte „Verschulung“²¹ der Studiengänge und die Normierung der Prüfungsformate dazu beitragen, dass Studierende einen erhöhten Bedarf an Beratung und Anleitung bei der Bewältigung von Abschlussarbeiten haben, auf die Betreuer reagieren müssen.²² Als

²⁰ vgl. statt vieler Bloch et al. (2014: 199), Kühl (2011; 2012), Hartmer (2008)

²¹ „Fixe Stundenpläne“, „klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation“, „Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen“, „permanente Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation“, „wenig Wahlfreiheiten“ und „Vermittlung von kanonisiertem ‚Schul‘-Wissen“ (Winter 2009: 49).

²² vgl. etwa Winter (2009), Webler (2009), Kühl (2011)

Antwort auf die Mehrbelastung durch Prüfungshäufigkeit bei gleichzeitig gestiegenen Studierendenzahlen hat sich die Art der Prüfungsabnahme verändert.

Neue Prüfungsformen: Vermehrt wird die Prüfungsleistung über Multiple-Choice-Klausuren bzw. Prüfungen im Antwort-Wahl-Verfahren abgefragt. Bei dieser formalisierten Prüfungsabnahme kann eine Erleichterung darin gesehen werden, dass sich die studentischen Lösungen mehr oder weniger per Schablone korrigieren lassen, was grundsätzlich Zeit spart. Kritiker weisen hier darauf hin, dass die Vielfalt unterschiedlicher Leistungsanforderungen mit Ankreuzfragen nicht mehr abgebildet werden könne. Das führe zwangsläufig zu einer Niveauabsenkung. Während vor den Studienstrukturreformen Prüfungen traditionell je nach den sachlichen Erfordernissen mündlich oder schriftlich und mit unvermeidlich unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gestellt worden waren, in denen etwa auch die sprachliche Form, Verständlichkeit, Argumentation, Kreativität und Selbständigkeit beurteilt wurden, sei dies im Rahmen der jetzt üblichen Multiple-Choice-Prüfungen nicht mehr möglich. (Bayer 2013: 36, vgl. auch Kühl 2011a: 8)

Die Ursachen für diese Vereinfachung lägen mitunter darin begründet, dass die vor Bologna üblichen Vornoten eine weniger große Rolle gespielt hatten und durch die Abschlussarbeit korrigiert werden konnten. Nunmehr aber ist jede Leistung ab Beginn des Studiums mitentscheidend für die Abschlussnote. Das führe dazu, dass Studierende auf einheitliche Schwierigkeitsgrade pochten und inhaltliche Rückmeldungen eine vergleichsweise geringere Rolle spielten. Hochschullehrende reagierten zunehmend mit Verständnis für die hohe Prüfungsbelastung und Vereinheitlichungsforderungen der Studierenden, nicht zuletzt, da sie selber durch Prüfungen und deren Verwaltung sehr belastet seien. Die Vielzahl der Prüfungen und der allgegenwärtige Notendruck erzwingen Einheitlichkeit und Rationalisierung dort, wo eigentlich „Vielfalt und Langsamkeit“ angebracht wären. (Bayer 2013: 38)

Bei aller Kritik sind die positiven Aspekte der Modulprüfungen nicht zu vernachlässigen. Das studienbegleitende Prüfen ermöglicht es, sich zeitnah mit den Inhalten der Lerneinheiten bzw. Module auseinanderzusetzen. Dadurch entfällt das geballte Abprüfen des Stoffs von mehreren Studienjahren am Studienende. Im Unterschied zum traditionellen Prüfungssystem wird den Studierenden nunmehr über das gesamte Studium eine verstetigte Leistungsrückmeldung ermöglicht.

Elektronische Assistenz: Schließlich ist in diesem Kontext die Verwaltung von Studien- und Prüfungsleistungen mit elektronischen Systemen neu. In erster Linie als Service für Studierende und zur Erleichterung bei administrativen Abläufen gedacht, können sie für Lehrende neue Anforderungen und Zusatzaufgaben bergen. Seien vor der Bologna-Reform Leistungsscheine in einfacher Form über das Sekretariat ausgestellt worden, liege dies nun in Eigenverantwortung bei Hochschullehrenden unter Nutzung elektronischer Systeme (HSL2, HSL3).²³

Aber nicht nur die elektronische Verwaltung von Prüfungsleistungen, sondern auch elektronische Prüfungen selbst spielen an Hochschulen eine zunehmende Rolle. Der Einsatz von elektronischen Prüfungen kann als Versuch betrachtet werden, über Standardisierung und Formalisierung dem Mehraufwand bei der Prüfungsbewältigung zu begegnen. Zugleich tragen computergestützte Prüfungen zu einem erheblichen Kulturwandel im Bereich des Prüfens an Hochschulen bei. Bei näherer Betrachtung bringt der Weg von traditionellen und papierbasierten Prüfungen hin zu elektronischen Formen zunächst einen nicht unerheblichen finanziellen, technischen, administrativen und datenschutzrechtlichen Aufwand mit sich. Während bei der traditionellen Prüfungsabwicklung die Aufgabenbewältigung bei den Lehrenden und Verwaltungsmitarbeiter/innen lag, sind bei computergestützten Prüfungen weitere Akteure einzubeziehen: Rechenzentren bzw. IT-Dienstleister; e-Learning-Center-Einheiten, Datenschutzbeauftragte, Justizariat (gegenüber analogen Prüfungen veränderte Rechtsaufsicht), technische Betreuungsperson bei Prüfungen (Prüfungsaufsicht) und ggf. Prüfungseditoren²⁴.

Noten-Transfer: Um die unterschiedlichen Benotungsansätze der europäischen Bildungssysteme und Hochschulen transparent und die in verschiedenen europäischen Ländern erzielten Studien-

²³ vgl. unten 3.3. Campus-Management-Systeme

²⁴ Prüfungseditoren setzen die Fragenvorlagen in der Editorsoftware um und leiten sie an die Lehrenden weiter.

leistungen miteinander vergleichbar zu machen, werden sie in ein standardisiertes Leistungspunktesystem übersetzt. Die hierfür europaweit eingeführte Benotungsskala wurde in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt. Bis 2009 war es üblich, lokale Noten – in Deutschland die Noten 1 bis 5 – mittels einer prozentbasierten fünfstufigen *ECTS-Benotungsskala* in ECTS-Noten zu transferieren. Da sich die Übersetzung der fünfstufigen ECTS-Benotungsskala auf die Notengruppen als zu aufwändig und fehleranfällig erwies, wird sie von KMK und HRK nicht mehr empfohlen. (Europäische Gemeinschaften 2009: 43-46)

Um die europäischen Notensysteme transparenter zu gestalten, empfiehlt der ECTS-Leitfaden von 2009 sowie der ECTS Users' Guide von 2015 die *ECTS-Einstufungstabelle* – nicht zu verwechseln mit der bis 2009 empfohlenen ECTS-Benotungsskala. Sie gibt Auskunft über die tatsächliche Leistungsprozentszahl der Studierenden pro lokaler Note. Auf Basis dieser statistischen Verteilungstabellen sei Notenumrechnung möglich, indem die eigenen Prozentsätze mit denen anderer Hochschulen oder Institutionen verglichen werden. Die Einstufungstabellen können dann z.B. auf den Leistungsübersichten (Transcript of Records) abgebildet werden. Bislang verwenden jedoch nur sehr wenige Hochschulen ECTS-Einstufungstabellen. (Ebd.; European Union 2015: 39-41)

Neue Dokumentationspflichten: Ein mit der Studienstrukturreform neu eingeführtes Format ist das Transcript of records (auch: ECTS-Datenabschrift). In diesem werden die Studien- und Prüfungsleistungen der Studierenden durch eine standardisierte Aufstellung der absolvierten Lehrveranstaltungen und Module, der jeweils erzielten Leistungspunkte und Noten dokumentiert. Das Transcript of Records wird grundsätzlich zum Studienabschluss oder bei einem Hochschulwechsel durch das Studien- oder Prüfungsamt ausgestellt. Die Datenabschrift wurde in erster Linie für Austauschstudierende entwickelt, um die erbrachte Studienleistung dokumentieren zu können. In der Regel stehen an den Fakultäten oder Fachbereichen Vordrucke zur Verfügung. Sie sind vom Studierenden weitgehend selbst auszufüllen und werden von den zuständigen Ämtern überprüft, ggf. ergänzt und unterschrieben. Das Transcript of Records enthält Informationen zu absolvierten Modulen und Modulprüfungen, den erreichten ECTS-Punkten, nationale Prüfungsnoten sowie ECTS-Noten. (Hofmann 2004: 17)

Ein weiteres Dokumentationsformat stellt das Diploma Supplement (auch: Diplomzusatz, Anhang zum Prüfungszeugnis, Studiengangserläuterung) dar. Als Anhang zum Abschlusszeugnis hat es die Funktion, die Transparenz in der Hochschulbildung zu fördern, die akademische und berufliche Anerkennung in anderen europäischen Staaten zu erleichtern und die Beurteilung von berufsbezogenen Qualifikationen zu unterstützen. Im Diploma Supplement wird dazu der abgeschlossene Studiengang detailliert erläutert (Zugangsvoraussetzungen, Studieninhalte, Kompetenzziele, berufliche Qualifikation). Es wird mit dem Prüfungszeugnis oder auf Antrag des Studierenden von der zuständigen akademischen Dienststelle (i.d.R. Prüfungsamt, Studierendensekretariat o.ä.) ausgestellt. Eine englische Fassung ist neben der landessprachlichen üblich. Das Diploma Supplement ist Teil des Portfolios des europäischen Bildungspasses. (Vgl. Hofmann 2005: 17)

3. Reaktionen der Organisation: Entwicklungen in den Hochschulen

Die beschriebenen Herausforderungen sind wesentlich solche der herkömmlichen Organisations- und Verwaltungsstrukturen. Die Hochschulen reagierten und reagieren darauf mit

- neuen Prozessen und Prozessgestaltungen, hier vor allem im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung (nachfolgend 3.1.);
- der Etablierung neuer Strukturen, wobei auch externe Veranlassungen handlungsauslösend waren und wozu auch die Entstehung einer neuen Personalkategorie – der sog. Hochschul-professionellen – gehört (3.2.);
- der Dynamisierung von digitalen Entwicklungen, die gleichermaßen sowohl bisherige Prozesse als auch Strukturen verändern (3.3.).

Diese drei Themen werden entsprechend der Gesamtorientierung unseres Reports vor allem im Blick auf Ent- und Belastungen der Lehrenden durch Organisationsentwicklungen behandelt. Um dies einordnen zu können, schließt das Kapitel mit Erörterungen zu Zeitbudgetverwendungen der Lehrenden (3.4.).

3.1. Neue Prozesse: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement

In den 90er Jahren begann die Qualität der Lehre nicht mehr allein Thema von Experten zu sein, sondern in die allgemeine Hochschulreformdebatte Eingang zu finden. Im weiteren entwickelte sich dies von der – statischen – Qualitätssicherung (QS) über die – potenziell dynamische – Qualitätsentwicklung (QE) hin zu Vorstellungen eines systematischen Qualitätsmanagements (QM). Manches, was auf diesem Wege an Ideen entwickelt oder aus anderen Funktionssystemen transferiert worden war, ist auf der Strecke geblieben. Anderes wurde in die Prozesse und Strukturen integriert.

Am Beginn des neuen Qualitätsdiskurses stand die Explikation eines Phänomens, dem man sich an den Hochschulen und in der Wissenschaft bis dahin gern dadurch entzogen hatte, dass Robert M. Pirsigs philosophischer Roman „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“ zitiert wurde:

„manche Dinge *sind* nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte. [...] Wenn keiner weiß, was sie ist, dann sagt einem der gesunde Menschenverstand, daß es sie gar nicht gibt. Aber der gesunde Menschenverstand sagt einem auch, *daß* es sie gibt. Worauf gründet sich sonst die Benotung? Warum würden die Leute sonst für manche Dinge Unsummen bezahlen und andere in die Mülltonne werfen? Offensichtlich sind manche Dinge besser als andere ... aber worin besteht dieses ‚Besserein‘? ... So dreht man sich endlos im Kreise und findet nirgends einen Anhaltspunkt. Was zum Teufel ist Qualität? Was *ist* sie?“ (Pirsig 1998: 193)

So wurde implizit gehalten, was nun explizit gemacht werden sollte: die Qualität von Lehre und Forschung und deren Bewertung (nachfolgend 3.1.1.). Das setzte aber Pirsigs Fragen nicht außer Kraft. Ein Ausweg aus verschiedenen Dilemmata, die sich dabei ergeben, stellt die Konzentration auf Qualitätskontexte dar (3.1.2.). Deren Gestaltung wiederum erzeugt für Lehrende sowohl neue Belastungen als auch Belastungswahrnehmungen, wobei nicht jede Wahrnehmung durch eine tatsächliche Belastung gedeckt sein muss (3.1.3.).

3.1.1. Die Explikation von Qualität

Gänzlich neu ist an Hochschulen weder Qualitätssicherung noch das, was heute Qualitätsmanagement heißt. Methodenbindung, fachkulturelle Standards oder Prüfungsverfahren dienen seit alters her der Qualitätssicherung in der Wissenschaft und wissenschaftlichen Ausbildung oder suchen zumindest diesen Eindruck zu erwecken. Deshalb erscheint es sinnvoll, systematisch drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten zu unterscheiden:

■ *traditionelle QE-Instrumente*: Darunter fällt all das, was an Hochschulen schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung oder gar Qualitätsmanagement genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik, Curriculumsgestaltung, Prüfungs- und Qualifikationsverfahren als frühe Formen der Zertifizierung sowie die damit zusammenhängende akademische Symbolverwaltung;

■ *mittlerweile kulturell integrierte QE-Instrumente*: Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, inzwischen auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind, wenn auch häufig begeisterungslos. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluation, die Akkreditierung, das Ranking und das Monitoring, das messend, protokollierend und/oder Zielerreichungsgrade bzw. Zielverfehlungen dokumentierend angelegt sind, dabei nicht zwingend mit Bewertungen verbunden sein muss.

■ *bislang kulturfremde QE-Instrumente*: Dabei handelt es sich um Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Hochschulbereich transferiert werden. Sie sind auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen angesiedelt: Leitbildformulierung, Qualitätszirkel, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Balanced Scorecard.

Die in den letzten Jahren erfolgten Neuaufnahmen in den Werkzeugkasten der hochschulischen Qualitätsorientierung spiegeln Wandlungen des Qualitätsverständnisses. Diese lassen sich mit Ulrich Teichler (2005: 132) als Übergang von einem vor-evaluativen zu einem evaluativen Qualitätsverständnis kennzeichnen. Vor-evaluativ galt als Qualität das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmen. Im evaluativen Sinne gilt als Qualität, was sich messen, vergleichen und klassifizieren lasse und dabei möglichst überdurchschnittlich abschneide. blieb also das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein.

Nachteile weisen sowohl das vor-evaluative als auch das evaluative Qualitätsverständnis auf. Das erstere verfehlt systematisch die Akzeptanz für hochschulische Angelegenheiten in Öffentlichkeit und Politik, denn dort vermag man die implizit bleibenden Qualitätswahrnehmungen der Wissenschaft nicht intuitiv nachzuvollziehen. Das evaluative Qualitätsverständnis hingegen verfehlt zu einem beträchtlichen Teil die Leistungstypik von Hochschulen, nämlich dort, wo deren Ergebnisse sich nicht allein oder nicht angemessen durch Messung, Vergleich und Klassifikation erschließen lassen. Die Lösung des Problems kann die kluge Kombination der einzusetzenden Instrumente sein. Sie muss darauf zielen, dass sich die jeweiligen Nachteile traditioneller und nichttraditioneller Instrumente der Qualitätsentwicklung so weit als möglich gegenseitig neutralisieren.

Leistungsbewertung an Hochschulen muss jedenfalls wesentlich Qualitätsbewertung sein, und für Qualitätsbewertungen ist dreierlei typisch:

- Erstens ist, ob überhaupt bewertet wird, nicht ins Belieben der Beteiligten gestellt. Vielmehr finden solche Bewertungen permanent statt, ggf. auch ohne dass sich die Beteiligten dessen bewusst sind: in Berufungsverfahren, Abschlussprüfungen oder bei Entscheidungen über Mitelaufteilungen zwischen Fachbereichen.
- Zweitens finden die Bewertungen oft nach nicht explizierten und damit intransparenten Kriterien statt. Insoweit ermöglicht die Bestimmung dessen, wonach Hochschulqualität bewertet werden soll, die Kriterien explizit zu machen, die implizit ohnehin angewandt werden.

- Drittens finden Qualitätsbewertungen häufig auf der Grundlage von Kriterien statt, die gar keine Qualität bewerten (sondern meist Quantitäten), oder unter Verwendung von „Symptomen der Qualität“, nämlich der Reputation von Institutionen und Forscher/innen (Weingart 1995: 48).

Insofern lässt sich die traditionell unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität durchaus als Problem festhalten: Ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument – nämlich Bewertungen nach implizit bleibenden Kriterien – wird verteilungsrelevant für Mittelalokation und individuelle Chancen. Ließe sich aber Qualitätsbewertung transparent gestalten, dann könnte damit Hochschulentwicklung rationalisiert werden. Sie ließe sich auf diese Weise nicht nur funktional qualifizieren, sondern zugleich auch demokratisieren: indem mit der entstehenden Transparenz eine wesentliche Voraussetzung für Aushandlungsprozesse geschaffen wird.

Die Qualitätsorientierung lässt sich in dieser Perspektive als Ergebnis eines Erkenntnisprozesses deuten, der zu der allgemein geteilten Einschätzung führte, quantitative Kenngrößen allein seien unzulängliche Beurteilungsgrößen für Hochschulleistungen. Andererseits wird die Qualitätsorientierung in den strukturell unterfinanzierten Hochschulen selbst als Ersatz für angemessene Mittele Ausstattung wahrgenommen, verdichtet in dem Slogan „Qualität statt Kosten!“.

Bei all dem kann Qualität an Hochschulen nicht derart hergestellt werden, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Das unterscheidet hochschulische Prozesse von z.B. industriellen Fertigungsprozessen. Vielmehr *kann* Qualität dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies nicht, doch können immerhin förderliche Bedingungen hergestellt werden.

Insbesondere qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte führen zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind. Wenn also von Qualitätsmanagement an Hochschulen gesprochen wird, dann muss dies als *Qualitätsbedingungsmanagement* verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, ohne ihn einer aussichtslosen Diktatur des Determinismus zu unterwerfen. Qualitätsmanagement kann dann z.B. leisten, die Lehrenden und Studierenden davon zu befreien, ihre kreativen Ressourcen in der fantasievollen Bewältigung von Alltagsärgernissen und unzulänglich organisierten, obwohl routinisierbaren Prozesse zu vergeuden.

3.1.2. Gestaltung von Qualitätskontexten

Bei Evaluation und Akkreditierung leuchtet unmittelbar ein, dass damit qualitätsbezogene Informationen generiert und Prozesse der Qualitätsentwicklung angestoßen werden können. Daneben gibt es aber eine ganze Reihe weiterer Entwicklungen an den Hochschulen, die bei angemessener Gestaltung dazu beitragen können, zu qualitätsförderlichen Organisationskontexten zu gelangen. Deren Techniken stammen in der Regel aus dem Bereich der Unternehmensorganisation, können daher im akademischen Milieu nicht auf spontane Zustimmung rechnen und müssen sich deshalb umso stärker durch Erfolgsnachweise legitimieren.

Zahlreiche Versuche, hochschulische Verwaltungs- und Leitungsprozesse durch unternehmerische Zugriffe zu modernisieren, haben sich in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten als nicht wirklich zielführend erwiesen – etwa Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff., Total Quality Management, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP) oder Business Process Engineering. Andere können als ‚erfolgreiches Scheitern‘ verbucht werden, insofern sie ausprobiert und angepasst wurden und in Schwundstufen auch heute noch anzutreffen sind. Das betrifft etwa Leitbilder (ohne damit hier etwas über deren praktische Wirksamkeit sagen zu wollen), QM-Handbücher, Qualitätszirkel, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Qualitätscontrolling, Balanced Scorecard oder die Wissensbilanz.

Einige Techniken haben es zu einer vergleichsweise weiten Verbreitung gebracht haben, weil sie Modernisierungen herkömmlicher Verwaltungsprozesse darstellen und insoweit Kopplungen zwi-

schen traditionellem Verwaltungshandeln und neuen Anforderungen herstellen konnten. Auch sie entstammen zwar dem Managementrepertoire, konnten jedoch entökonomisiert werden, indem ihre betriebswirtschaftliche Konnotation weitgehend eliminiert wurde.²⁵ Ein derart entökonomisiertes Management an Hochschulen ist dann ein zielgebundenes Steuerungshandeln, das Instrumente nutzt, mit denen die hochschulische Organisationsentwicklung so gestaltet werden kann, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele – gute Lehre und Forschung – optimal dienlich ist. Zu managen sind auch in diesem Verständnis die Kontexte von Lehre und Forschung, nicht diese selbst. Instrumente, die auf diese Weise größere Verbreitung gefunden haben, sind:

■ **Prozessmanagement:** Das Prozessmanagement ist ein Ansatz zur Gestaltung der Ablauforganisation. Es zielt auf kontinuierliche Anpassungen und Verbesserungen von Geschäftsprozessen. Zu den wesentlichen Optimierungsdimensionen zählen Qualität, Zeit und Kosten. Die prozessorientierte Betrachtungsperspektive setzt die strukturierte Differenzierung der Geschäftsprozesse in einer Organisation voraus, also zunächst einmal, alle Geschäftsprozesse zu erfassen und transparent zu machen. Die Prozessorientierung geht mit einer starken Standardisierung und Formalisierung von Abläufen einher, die oftmals im Widerspruch zum akademischen Selbstverständnis stehen. (Altwater/Hamschmidt/Zehle 2010: 42ff.) Mit dem Einsatz von digitalen Campus-Management-Systemen kommt dem Prozessmanagement eine wachsende Bedeutung zu, da die Abbildung von Geschäftsprozessen Voraussetzung dafür ist, ein Campus-Management-System implementieren zu können.²⁶

■ **Prozessabbildungen:** Eine Methode zur Identifizierung und Darstellung von Prozessen stellen Prozesslandkarten dar. Sie ermöglichen einen Überblick über die Prozesse einer Organisation und zeigen auf, in welcher Abfolge bzw. Abhängigkeit die einzelnen organisationalen Abläufe zueinander stehen. Als Instrument können sie zum Wissensmanagement an Hochschulen beitragen, da sie Wissen speichern und Wissensverluste z.B. beim Ausscheiden von Mitarbeiterinnen aus der Hochschule zu substituieren vermögen. Im Rahmen einer Akkreditierung kann darüber hinaus mit Hilfe einer Prozesslandkarte die Transparenz und die Kontrolle der Prozesse ausgewiesen werden. (Kocian 2007: 32-36)

■ **Controlling:** Das fortwährende Abgleichen von definierten Zielen und laufenden Prozessen einerseits sowie das fortwährende Neujustieren der Prozesse auf die definierten Ziele hin andererseits wird durch das Controlling geleistet. Controlling steht demnach für Informationsversorgung durch das Herstellen permanenter Prozesstransparenz. Hierzu wird ein Informationssystem benötigt, mit Hilfe dessen jederzeit ersichtlich ist, an welchen Stellen die Vorgänge zielorientiert laufen und wo Abweichungen vorkommen. Dafür müssen die Informationen empfängerspezifisch aufbereitet werden. Controlling koordiniert so die Informationsversorgung und die Erfolgskontrolle und leistet damit Planungshilfen. Neben der Ermittlung von Soll-Ist-Abweichungen umfasst es Ursachenanalyse, Maßnahmen zur Gegensteuerung und ggf. sofortige Planänderungen. Zu den das Controlling unterstützenden Prozessen an Hochschulen zählt die Kosten-Leistungs-Rechnung (KLR).

■ **Kosten-Leistungs-Rechnung:** Die KLR leistet eine systematische Erfassung und Zuordnung von Kosten zu Leistungen bzw. Leistungen zu Kosten. Dazu gehören die Preiskalkulation und Preisbeurteilung, die Kontrolle der Wirtschaftlichkeit sowie die Bereitstellung von Entscheidungsrechnungen. Mittels der KLR wird Kostentransparenz und Wirtschaftlichkeitsprüfung an Hochschulen möglich. Während die Kostenrechnung den Ressourceneinsatz abbildet, dokumentiert die Leistungsrechnung die Ergebnisse entlang der gesetzlich definierten hochschulischen Aufgaben. Fragen der Effektivität hinsichtlich der Umsetzung fachlicher oder politischer Ziele können mit der KLR allerdings nur bedingt beantwortet werden.

■ **Berichtssysteme:** Zu den Verfahren der Qualitätsbewertung gehören Berichtssysteme. Sie zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie von außen auferlegt, von den Berichtsobjekten aber

²⁵ Das ist weniger ungewöhnlich als gemeinhin angenommen. Managementansätze sind generell dadurch charakterisiert, niemals in voller Reinheit umgesetzt werden zu können. Selbst in ihrem Heimatsektor, der Wirtschaft, gelten sie nur in eingeebten Varianten als sozialverträglich: Regelungen zur Mitbestimmung und Personalvertretung, das Arbeitsrecht, Wettbewerbs- und Kartellrecht usw. suchen die negativen Auswirkungen der reinen Wirtschaftlichkeitskalküle zu neutralisieren.

²⁶ vgl. unten 3.3 Campus-Management-Systeme

selbst zu realisieren sind. Neben dem jährlichen Haushaltsabschluss existiert an den Hochschulen eine Vielzahl inhaltlich orientierter Berichtsformen, die die Erfüllung des hochschulischen Leistungsauftrags thematisieren (bspw. Lehrberichte und studentische Lehrevaluation²⁷). Die Kombination von verschiedenen Berichtsformen und -techniken ergibt dann das Berichtssystem.

Diese Techniken haben auf den ersten Blick nicht viel mit der akademischen Lehre zu tun, auf den zweiten jedoch sehr wohl: Einerseits können sie optimale Abläufe der lehrunterstützenden Leistungen, die von Kontextstrukturen wie Zentraler Verwaltung, Fachbereichsverwaltung oder den Infrastrukturbereichen Rechenzentrum und Universitätsbibliothek erbracht werden, erzeugen. Tun sie dies, verschaffen sie den Lehrenden und Studierenden havarieentlastetes Arbeiten, d.h. befreien diese von der Notwendigkeit, Zeitressourcen in Havariebewältigungen investieren zu müssen. Andererseits liefern sie, sofern gut funktionierend, Informationen über den Leistungsprozess Lehre, die sich als Feedback nutzen lassen. Es kann der Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen durchaus dienlich sein, über Studiendauer, Absolventen- und Dropout-Quoten oder die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten informiert zu sein. Ein unzulängliches Flächenmanagement der Hochschule z.B. ist kein unaufgebbares Element der akademischen Autonomie, sondern Verschleuderung von öffentlichen Mitteln. Da Daten nicht ‚sprechen‘, bedürfen sie allerdings immer der Interpretation.

3.1.3. *Belastungen und Belastungswahrnehmungen der Lehrenden*

Die neuen Prozesse an den Hochschulen setzen sich aus zweierlei zusammen: zum einen den Verarbeitungen extern auferlegter Anforderungen, die aus Governance- und Studienstrukturreform resultieren;²⁸ zum anderen den Prozessgestaltungen, die in Reaktion darauf von den Hochschulen selbst neu eingeführt wurden. Sie werden mindestens zum Teil an die Lehrenden weitergereicht, insofern sie ohne deren Mitwirkung auch nicht organisational verarbeitbar wären. Voraussetzungen dafür, dadurch Motivation und Engagement nicht zu untergraben, sind, dass zusätzliche Belastungen mindestens hinsichtlich ihrer Funktion nachvollziehbar sind, dass sie möglichst auch einen erkennbaren Nutzen generieren und dass sie idealerweise mit Entlastungen an anderer Stelle verbunden sind.

Zunächst sollen im folgenden typische administrative Belastungen bzw. Belastungswahrnehmungen von Hochschullehrenden benannt werden. Unten wird dies dann mit verallgemeinerten Selbstwahrnehmungen der Lehrenden konfrontiert und anhand der Auswertung von Zeitbudgetanalysen objektiviert: Wieweit handelt es sich um tatsächliche Belastungen, wieweit ggf. nur um empirisch nicht gedeckte Fehlwahrnehmungen?²⁹

Kontextprozesse

Individuell werden Belastungswahrnehmungen, wie schon erwähnt, nicht nach Funktionsbereichen getrennt, sondern eher nach dem alltagstheoretischen Schema „eigentliche Aufgaben (Lehre und Forschung) vs. uneigentliche Aufgaben (Verwaltung und Organisation)“ sortiert. Dem soll hier Rechnung getragen werden, indem die Kontextprozesse an Hochschulen – wie etwa Ressourcensicherung – nicht ausgeblendet werden. Nur so lässt sich dem Bild nahekomen, das Hochschullehrende von sich selbst haben, wenn sie sich – unter anderem – als Getriebene innerhalb von ihnen selbst kaum beeinflussbaren Organisationsprozessen wahrnehmen. Im folgenden fünf Beispiele.

Drittmittleinwerbung: Um die Kernfunktionen Forschung und Lehre erfüllen zu können, wird die Drittmittleinwerbung – früher eine gelegentliche Zusatzaktivität – zur Normalaufgabe. Das kann auch einigermaßen funktionieren, solange die Chancen auf Bewilligungen so hoch sind, dass der Aufwand gerechtfertigt erscheint. Hier gibt es beachtenswerte Entwicklungen. Die DFG, traditio-

²⁷ vgl. oben 2.2.3. Die Hauptinstrumente

²⁸ vgl. oben 2. Herausforderungen der Organisation: Prägende Veränderungen der Lehrkontexte seit den 90er Jahren

²⁹ 3.4. Effekte: Zeitbudgetverwendungen der Lehrenden

nell als besonders hochschwierig geltend, hat mittlerweile von allen Fördermittelgebern die höchste Bewilligungsquote – mit 36 Prozent.³⁰ Das BMBF hatte unlängst eine Förderausschreibung zum Thema „Citizen Science“ mit einer Bewilligungsquote von vier Prozent zum Abschluss gebracht.³¹ Hier wird man wohl sagen müssen: Für eine aus Steuergeldern finanzierte Wissenschaftlerin touchiert es den Bereich der fahrlässigen Verschleuderung öffentlicher Mittel, sich an einer solchen Förderausschreibung zu beteiligen, also in einen entsprechenden Projektantrag die dafür erforderlichen Zeitressourcen zu investieren, wenn dieser mit einer 96prozentigen Vergeblichkeitschance versehen ist.

Drittmittelverwaltung: Nach Angaben der befragten Wissenschaftler/innen und administrativen Mitarbeiter/innen verursachen Drittmittelprojekte einen hohen Verwaltungsaufwand. Dieser bestehe nicht nur darin, die Projekte einzuwerben, was durch komplizierte Antragsprozeduren aufwendig genug sei, und sie zu leiten, sondern diese auch abzurechnen. Erschwerend komme hinzu, dass sich die Abrechnungsverfahren sowohl zwischen Drittmitteln und Haushaltsmitteln als auch zwischen den verschiedenen Mittelgebern unterscheiden. (HSL5)

Resignation kann eine Folge sein. Einer der befragten Hochschullehrenden gibt an, aufgrund der komplizierten Verfahren der Drittmittelverwaltung seinen extern finanzierten Weiterbildungsstudiengang nicht mehr weiterführen zu wollen. Unterschiedliche Fördermittelgeber aus verschiedenen Bundesländern, welche die Studiengangsteilnahmen finanzieren, sowie verschiedene Richtlinien und Anträge, führten zu einem erheblichen Verwaltungsaufwand:

„Ich hatte allerdings dann doch wieder ein europäisches Projekt beantragt, und ich habe einen Master-Studiengang ..., einen Weiterbildungsstudiengang, für den ich verantwortlich bin und der sehr viel Verwaltungsanforderungen hat, und im Moment bin ich total gereizt, weil ich will den auch nicht mehr weiter fortführen. [...] Der ganze Master-Studiengang ... ist ein Drittmittelprojekt, und der hat halt einen hohen Verwaltungsaufwand und überhaupt einen hohen Aufwand. [...] So, und jetzt muss man da tricksen und noch einen anderen Parallelvertrag machen [...]. Wir [gemeint: der Interviewte und beteiligte Mitarbeiter bzw. Verwaltung] haben also alle Verträge doppelt ausgefüllt, und wir mussten Teilnahmebescheinigungen und Bescheinigungen bereitstellen, dass sie [die Studierenden des Master- bzw. Weiterbildungsstudiengangs] noch keinen Antrag gestellt haben. Wir waren jetzt wochenlang eigentlich damit beschäftigt hier Bei jedem [gemeint: die Studierenden] war es anders, jeder war irgendwie in einem anderen Förderprogramm.“ (HSL4)

Gutachtertätigkeiten: Die Begutachtung von Qualifizierungsarbeiten – Bachelorarbeiten, Masterarbeiten, Dissertationen, Habilitationsschriften – gehört zu den Aufgaben von Hochschullehrenden. Hier ist evident, dass die Einführung der Bachelorstufe mit einer eigenen Abschlussarbeit den Gutachtungsaufwand erhöht hat. Daneben zählt das Erstellen von Gutachten zu den Aufgaben von Wissenschaftlern, die als professionelle Selbstverständlichkeit erwartet werden und daher nicht explizit als Dienstaufgabe definiert sind.³² Das betrifft im weiteren auch Gutachten für Studierende, die ins Ausland wollen, für Bewerber/innen um Stipendien, die Besetzung von Professuren, nationale und internationale Forschungsanträge sowie Artikelmanuskripte.

Da die Wissenschaft Gutachten benötigt, um wissenschaftsgeleitete Auswahlentscheidungen treffen zu können, sehen Kritiker angesichts der Zunahme von Gutachtungsanlässen Handlungsbedarf. Empfohlen wird beispielsweise, gutachterliche Tätigkeiten auch durch Zeit zu kompensieren. So gibt es Universitäten, deren Deputatsvorschriften es erlauben, gutachterliche Tätigkeiten in begrenztem Umfang auf das eigene Lehrdeputat anzurechnen. (Abele-Brehm 2015: 624-625)

Raumplanung: In der Regel finden Lehrveranstaltungen an Hochschulen nach einem hochschulweit einheitlichen Zeitraster statt. Das ist auch gut so, es ist sogar notwendig. Würden Lehrveranstaltungen

³⁰ Angabe für 2015, siehe http://www.dfg.de/dfg_profil/zahlen_fakten/statistik/bearbeitungsdauer_erfolgsquoten/ (26.5.2017)

³¹ 310 eingereichte Projektskizzen, davon 13 Bewilligungen (schr. Mittlg. Projektträger DLR, 3.5.2017)

³² Eine Ausnahme ist das LHG Baden-Württemberg: „Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sind verpflichtet, ohne besondere Vergütung auf Anforderung des Wissenschaftsministeriums oder für ihre Hochschule Gutachten unter Einschluss der hierfür erforderlichen Untersuchungen zu erstatten und als Sachverständige tätig zu werden; dies gilt auch für Gutachten in Berufungsverfahren.“ (Drittes Hochschulrechtsänderungsgesetz – 3. HRÄG vom 27.3.2014).

staltungen frei über den Tag verteilt werden können, käme es unentwegt zu Überschneidungen – die Studierbarkeit eines Studiengangs wäre gefährdet. Insofern ist ein vorgegebenes Raster – etwa um 8 Uhr morgens beginnend, im zweistündigen Takt bis 20 Uhr am Abend – für Veranstaltungszeiträume sinnvoll, und es erscheint in der Regel auch nicht abwegig, die Raumplanung an dieses Raster zu koppeln. Doch gibt es, wo Regeln gelten, immer auch Ausnahmen. Da Unregelmäßigkeiten grundsätzlich zu erwarten sind, müssen sie entsprechend in Planungsprozesse integriert werden. Das aber lassen bspw. die nun für die Raumplanung häufig eingesetzten elektronischen Systeme typischerweise nicht zu.

Flexible Raumplanung ist im Einzelfall nötig, beispielweise für Blockseminare, Gastreferenten oder Sonderveranstaltungen, die während des normalen Lehrbetriebs stattfinden (für Veranstaltungen am Abend oder Wochenende – häufig keine Lehrveranstaltungen im engeren Sinne – gelten die Zeitraster nicht). Was ist das Resultat dieser Zeitraster-Praxis? Dozenten, die nicht-zeitrasterkonforme Lehrveranstaltungen anbieten wollen, haben die Wahl zwischen zwei Optionen: (a) die Veranstaltungszeit an das System anpassen und die damit einhergehenden Nachteile – welchen zu entgehen der Anlass für die nicht-zeitrasterkonforme Planung war – in Kauf nehmen; (b) den Raum für einen längeren Zeitraum buchen und die Veranstaltung innerhalb des Zeitfensters flexibel und wie beabsichtigt durchführen.

Letzteres wird dann zuweilen sogar seitens der Hochschulverwaltung empfohlen. Angesichts der meist knappen Raumressourcen sollte allerdings vermieden werden, Räume in Randzeiten der Zeitraster-Fenster ungenutzt zu lassen. Andernfalls – und heute im Regelfall – bleiben so Räume ungenutzt, während an anderer Stelle mit erheblichen Mehraufwand alternative Veranstaltungsräume organisiert werden müssen:

„Also das passiert relativ häufig für alle von uns, dass der Raum mit einer Prüfung belegt ist, dann muss man gucken, gibt es einen anderen Raum. [...] Ob die Verwaltung mir das vorher sagen könnte ‚Herr ..., heute Nachmittag können Sie nicht den Raum haben?‘ Das passiert auch, dass der Pförtner das macht. Aber da gibt es wenig feste Routinen dafür. Es gibt nicht irgendwo eine Tafel, an der ich sehen könnte ... oder automatisch generierte eails, die mir sagen. heute ist Ihr Raum besetzt, Sie müssen ausweichen auf xyz. Das [die doppelte Raumbellegung] stellt man fest, wenn die Studenten vor der Tür stehen.“ (HSL1)

Rechtsauslegungen: Der Umgang mit alten wie neuen Rechtsetzungen hängt stark vom hochschuleigenen Justizariat und dessen Auslegung der gesetzlichen Vorgaben ab. Es scheint ein Dauerärgernis darzustellen, dass auch bei Verwaltungsjuristen der geflügelte Satz „zwei Juristen – drei Meinungen“ gilt. Eine Interviewaussage zur rechtlichen Bewertung einer Studien- und Prüfungsordnung:

„Das ist ziemlich unterhaltsam, wenn man dieselbe Frage mal von verschiedenen juristischen Abteilungen der Universitäten beantworten lässt und ... auf ziemliche Varianzen kommt. Da reicht es manchmal, wenn ich bei irgendeiner Frage den Telefonhörer nehme, in [...] anrufe ..., und mir der juristische Kollege das komplette Gegenteil von dem sagt, was mir mein juristischer Kollege gesagt hat.“ (HVW3)

Daneben ist es auch immer wieder schlicht die Verständlichkeit von hochschulinternen Ordnungen, die für Verdruss sorgt. Ein Beispiel präsentiert Übersicht 5.

Übersicht 5: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: Prüfungsordnung für den Studiengang Bachelor of Science (B.Sc.) vom 31. August 2010 i.d.F. vom 31. März 2017

§ 17a Schriftliche Prüfungen im Antwortwahlverfahren

Für Klausuren gemäß Absatz 1 Satz 1, die aus Mehrfachauswahlaufgaben (eine unbekannte Anzahl x , die zwischen null und n liegt, von insgesamt n Antwortvorschlägen ist zutreffend) bestehen, gelten die Regelungen des Absatzes 2 mit der Maßgabe, dass statt des Verhältnisses der zutreffend beantworteten Prüfungsfragen zur Gesamtzahl der Prüfungsfragen das Verhältnis der vom Prüfling erreichten Summe der Rohpunkte zur erreichbaren Höchstleistung maßgeblich ist. Je Mehrfachauswahlaufgabe wird dabei eine Bewertungszahl festgelegt, die der Anzahl der Antwortvorschläge (n) entspricht und die mit einem Gewichtungsfaktor für die einzelne Mehrfachauswahlaufgabe multipliziert werden kann. Der Prüfling erhält für eine Mehrfachauswahlaufgabe eine Grund-

wertung, die bei vollständiger Übereinstimmung der vom Prüfling ausgewählten Antwortvorschläge mit den als zutreffend anerkannten Antworten der Bewertungszahl entspricht. Für jede Übereinstimmung zwischen einem vom Prüfling ausgewählten bzw. nicht ausgewählten Antwortvorschlag und einer als zutreffend bzw. als nicht zutreffend anerkannten Antwort wird ein Punkt für die Grundwertung vergeben. Wird ein als zutreffend anerkannter Antwortvorschlag vom Prüfling nicht ausgewählt oder wird ein nicht als zutreffend anerkannter Antwortvorschlag vom Prüfling ausgewählt, wird jeweils ein Minuspunkt für die Grundwertung vergeben; die Grundwertung einer Frage kann null Punkte jedoch nicht unterschreiten. Die Rohpunkte errechnen sich aus der Grundwertung multipliziert mit dem jeweiligen Gewichtungsfaktor der Mehrfachauswahlaufgabe. Die insgesamt erreichbare Höchstleistung errechnet sich aus der Summe der Produkte aller Bewertungszahlen mit dem jeweiligen Gewichtungsfaktor aller Mehrfachauswahlaufgaben.

Quelle: https://www.jsl.uni-freiburg.de/informationen_fuer_studierende_web/pruefungsordnungen/bachelor_of_science/b_sc__pruefungsordnung_aktuell_rahmenordnung.pdf (28.5.2017)

Dokumentationsprozesse

Insbesondere Qualitätssicherung ist mit Dokumentationserfordernissen verbunden, da nur so Soll-Ist-Abweichungen und Vorher-Nachher-Vergleiche möglich sind. Wie die Dokumentationsprozesse gestaltet sind, entscheidet wesentlich über die Akzeptanz der Qualitätssicherungsprozesse. Vorweg genommen werden kann an dieser Stelle die Einschätzung, dass diesem Umstand bislang wohl nicht angemessene Aufmerksamkeit zuteil wird, wie einige Beispiele zeigen sollen.

Akkreditierung: Im Akkreditierungskontext wurde ursprünglich erwartet, dass die Ersetzung staatlicher Genehmigungen von Studien- und Prüfungsordnungen durch ein gesetzlich fixiertes Akkreditierungserfordernis zu Entbürokratisierung führe. Realisiert sehen viele indes die Befürchtungen, dass sich eine Akkreditierungsbürokratie entwickle, die eine erneute Bürokratisierung – nun die der Akkreditierungsverfahren – vorantreibt.³³ In unseren Interviews zeigt sich eine insgesamt skeptische bis ablehnende Haltung der wissenschaftlichen Leistungsebene gegenüber Akkreditierungsverfahren – sie werden als unflexibel, irritierend und unzweckmäßig beschrieben:

„Da werden neue Studiengänge akkreditiert, dann hat man nur fünf Studenten, kostet fünftausend Euro und der Personalaufwand, das ist was, wo ich sage, liebe Leute, ihr tickt da oben nicht mehr ganz richtig. Akkreditierung. Riesenaufwand.“ (HSL7)

Lernzielformulierungen: Hinsichtlich der Lernzielformulierungen herrsche in den deutschen Hochschulverwaltungen und Studienbüros Irritation, da verschiedene Ansätze (HQR, DQR, Bloomsche Taxonomie) gleichzeitig Verwendung fänden. Darüber hinaus haben die Lehrenden zu wenig Kenntnis über theoretische Begründungen komplizierter Lernzieltaxonomien. Da aber Lernziele im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) bereits implizit enthalten sind, sei es überflüssig, zusätzlich Inhalte zu formulieren:

„Ich habe behauptet, wenn ich die Lernziele formuliere in der Weise, wie das der DQR vorsieht oder der HQR, dann brauche ich keine Inhalte mehr zu geben, weil die implizit in den Lernzielen ja enthalten sind. Aber wurde nicht akzeptiert. Ich muss da noch irgendwelche Inhalte formulieren, und das finde ich dann überflüssig.“ (HSL6)

Dabei, so wird aber auch angemerkt, seien die Lernziele nicht unberechtigt. Wer keine Lehrziele kennt, könne auch keine qualitativ hochwertige Lehre organisieren. Die Dokumentation dessen ver helfe zu mehr Transparenz. Der an dieser Stelle empfundene Mehraufwand entstehe nur dadurch, dass es bisher flächendeckend kaum gemacht worden war bzw. man es nicht für nötig gehalten habe. (HSL6)

Weitere Dokumentations- und Berichtspflichten: Das bisher Beschriebene lässt sich auch auf andere Bereiche übertragen, etwa die Zuarbeiten für Lehrberichte, die Durchführung von Lehrvaluationen oder das Bewirtschaften von Haushalts- und Drittmitteln: *„Ich habe keine Sekretärin.*

³³ vgl. oben 2.2.3. Die Hauptinstrumente >> Akkreditierung

Vielleicht erklärt das alles. Also, ich bin eine One-Man-Show und muss alles selbst machen“ (HSL1). Bleibt der Zweck und das Ergebnis von (neuen) Dokumentationsanforderungen intransparent, potenzieren sich Belastungswahrnehmungen. Sogleich wird der Unmut Hochschullehrender darüber oftmals auf die abverlangende Abteilung projiziert, was – objektiv betrachtet – unge-rechtfertigt und in der Zusammenhangswahrnehmung verzerrt erscheint.

Verwaltung von Studium und Lehre mit elektronischen Systemen: In den vergangenen zehn Jahren ist die EDV-basierte Organisation und Verwaltung des Hochschulbetriebs im allgemeinen und des Lehrbetriebs im besonderen weit vorangeschritten. In vielen Bereichen sind Plattformen entstanden, die vormals papierbasierte Verfahren ergänzt oder ersetzt haben. Dies ist generell vorteilhaft, wenn damit Bearbeitungsaufwände, benötigte Zeiten und zurückzulegende Wege für Studierende und Lehrende reduziert werden können. In der Praxis aber ist es alles andere als praktikabel, wenn Studierende und Lehrende gleich mehrere Portale anlaufen müssen, um ihre Studien- bzw. Lehrbelange zu organisieren: das elektronische Vorlesungsverzeichnis und/ oder Modulplattform, Lehr- und Lernmanagementsysteme (LLM), ein Service-Tool für Prüfungsangelegenheiten, Bibliotheksaccount, der klassische Mailclient etc.:³⁴

„Jetzt sind zwei Sachen. Das eine ist das ... System, das wir für die Verwaltung benutzen, weil die da Noten eintragen sollen usw., und gleichzeitig gehört zu diesem Paket eben das Vorlesungsverzeichnis. Das soll ja irgendwie ineinandergreifen [...], so dass irgendwann mal dann auch die Studierenden sich online eintragen können für Kurse, was sie bei uns noch nicht können.“ (HSL1)

„Es braucht Zeit. Dann ist es überlastet, bricht zusammen, wenn ich meine Sachen einstellen möchte, weil am Semesteranfang alle irgendwie im Netz sind. Ist irgendwie nicht gut.“ (HSL3)

Jeder der Anlaufpunkte im elektronischen Hochschulökosystem präsentiert sich mit eigener Nutzeroberfläche und Usability – allerdings erst, wenn man sich an die je korrekten Zugangsdaten erinnert hat, die zumindest teilweise unterschiedlich sind (allerdings meist auch änderbar). Studierende und Lehrende stehen stets vor die Frage, in welchem Portal die gesuchte Veranstaltung, Aufgabe oder Datei nun nochmal zu finden war bzw. welche Doppeleintragungen und (In-)Konsistenzen zu beachten waren.

Sind die Routinen intuitiv, also selbsterklärend gestaltet, bedarf es nur wenig technischen und digitalen Vorwissens, solche Systeme aufwandsarm zu nutzen. Ist dies nicht der Fall, ergibt sich ein problematischer Umstand: es entstehen Anwendungskonflikte, so bspw. in der Prüfungsverwaltung bei der Kontrolle der richtigen Anmeldung, der Prüfungszuordnung, dem Anlegen von Prüfungen, der Raumverwaltung und bei Angabe von Prüfungszeiten:

„Das kann ich halt jetzt nicht machen, weil ich das in eigener Person in diesem elektronischen System einpflegen muss, da brauch ich meine Bediensteten-Chipkarte für. Da muss ich quasi sehen, dass ich die Studierenden im System finde, dass die sich richtig angemeldet haben, dass ich dann die Prüfung angelegt habe usw., und dieses System ist jetzt auch nicht das übersichtlichste. Da muss man jeweils dann die Prüfungen anlegen. Da muss man einen Raum zu angeben. Da muss man eine Prüfungszeit zu anlegen, was natürlich zu Hausarbeiten nicht passt, aber ohne diese angelegte Prüfungszeit wird die Prüfung nicht akzeptiert im System. Also das ist einfach ein bisschen – es ist nervig oft und frisst dann auch einfach ein bisschen Zeit.“ (HSL2)

Zudem erschwerten unterschiedliche Bearbeitungs- und Zugriffsberechtigungen von Systemnutzern die Bedienbarkeit und führten so zu Mehraufwand, den die Systeme eigentlich vermeiden sollten. Dies sei etwa der Fall, wenn die eigenen Nutzerrechte für die zu erledigende Aufgabe nicht ausreichen und entsprechende Ab- und Rücksprachen nötig werden. (HSL2, HSL3) Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist es nicht immer allen Personen in gleicher Weise und Umfang möglich, das System zu nutzen:

„Unsere Lehrstuhlsekretärin kann da natürlich auch einige Eintragungen machen. Da kann man Stellvertreterrechte einräumen und so, und das heißt, für Lehrstuhlinhaber wird das z.T. auch gemacht. Da ist der Aufwand, dann auch jede Note dann erst mal quasi wieder durch zwei Hände zu

³⁴ vgl. unten 3.3. Campus-Management-Systeme

geben, ist da ein bisschen aufwändiger, also dann kann man es halt auch selber machen, um die Zeit einfach einzusparen.“ (HSL2)

Beantragungen und Abrechnungen

Beantragt und abgerechnet wurde an Hochschulen schon immer. Verbreitet ist die Wahrnehmung, dass der Aufwand dafür beständig steige. Zwei Beispiele sollen hierfür genügen.

Dienstreisen: Die Administration von Dienstreisen habe, so eine häufig artikuliert Ansicht, zu gestiegenem Zeitaufwand geführt. Dabei änderten sich häufig Buchungsmodi, Anrechnungsverfahren, Kostendeckelungen oder Vertragsverfahren:

„... und dann die Abrechnung hinterher und Anträge schreiben und Dienstreiseanträge, und es gibt viele Vorschriften, die man eben alle bedenken muss. Da wurde mir erst gesagt, ab jetzt muss man alle Vorträge über einem Honorar von 500 Euro genehmigen lassen, und eine Woche später kam die Mitteilung, ab jetzt muss man alle Vorträge salopp gesagt über 128 Euro genehmigen lassen. Dann wurde ein Vertragsverfahren geändert und noch eine finanzielle Regel, Banalitäten eigentlich, aber sowas ändert sich halt laufend.“ (HSL4)

Unter diesen Umständen Dienstreiseanträge und -abrechnungen zu bearbeiten – also ausfüllen, Nachweise kopieren etc. – wird dann als Belastung wahrgenommen und als Fehlzuordnung einer Funktion.

Lehrauftragsmanagement: Die Anträge auf Erteilung eines Lehrauftrages sind regelhaft rechtzeitig vor Beginn des Semesters einzureichen. Hier sei es jahrzehntelang möglich gewesen, einen Antrag für die Gesamtdauer des Auftrages zu stellen. Nun aber müsse der Lehrauftrag für jedes Semester einzeln beantragt werden. Das Bestreben, durch Formalisierung zu steuern, stehe jedoch im Widerspruch zum Anspruch effizienter Bearbeitung der Aufgaben in Lehre und Forschung:

„Aber z.B. habe ich letzte Woche einen Lehrauftrag, der geht über fünf Semester, sind fünfzig Stunden in fünf Semestern, also banal auch vom Geld her, den haben wir zurück gekriegt per Mail, da muss für jedes Semester einzeln ein Lehrauftrag beantragt werden. Also wir müssen es fünfmal machen. Meine Mitarbeiterinnen, die die Mail auch gekriegt haben, schreiben dann ein bisschen ironisch-zynisch, juhu, noch mehr Arbeit oder sowas. Dann unterhalte ich mich mit dem Dezernenten, der ist dann auch ein bisschen gereizt und sagt, ja, wir sind hier nicht auf dem Basar, Sie müssen sich an Regeln halten.“ (HSL4)

Der letzte Satz ist insofern aufschlussreich, als er auf eine Eigenart von Organisationen verweist: Es gibt immer einige Vorgaben, die eine freie Auslegung erfordern, um im Alltag zu funktionieren, d.h. eine Auslegung, die zwar nicht hundertprozentig der Vorgabe entspricht, diese aber mit den praktischen Erfordernissen versöhnt. Selbst wenn es auch bisher eine Begrenzungsregelung für die Genehmigung der Lehraufträge gab, sei es gelebte Praxis gewesen, davon abzuweichen – „Der übliche Weg ist der illegale“ (HSL1). Luhmann (1964: 304ff.) spricht hier von „brauchbarer Illegalität“, also Handlungen in einer Organisation, die zwar die formalen Regeln überschreiten oder verletzen, aber den Organisationszielen oder der Organisationsstabilität nützlich sind. Wenn dies nun zunehmend reguliert wird, geht es mit einem gestiegenen Zeitaufwand einher, wird folglich als zusätzliche Belastung wahrgenommen:

„Dieser Vertrag [über einen Lehrauftrag] über fünf Semester, der hat bisher immer funktioniert, obwohl es verboten war, aber jetzt hat halt irgendjemand mal nachgeschaut und hat gesagt, das ist gar nicht zulässig, sie dürfen das nur über ein Semester oder über zwei Semester machen. Es funktioniert lange und dann kommt irgendjemand neu, liest irgendwo mal ein paar Seiten in so einem Ding [QM-Handbuch], sagt, das geht ja gar nicht.“ (HSL4)

Wo aus Sicht der Verwaltung lediglich eine Normbefolgung (wieder)hergestellt wird, wäre indes auch immer denkbar, zunächst eine Frage zu stellen: Hat die bisherige Norm-Nichtbefolgung negative Auswirkungen gehabt? Wenn ja, wäre dies zu kommunizieren. Wenn nein, ließe sich auch auf eine Normabschaffung hinwirken, da die Norm in diesem Falle offenkundig überflüssig ist.

3.2. Neue Strukturen: Organisationseinheiten und Rollen

Häufig wurde (und wird) es für sinnvoll oder notwendig gehalten, den neu gestalteten Prozessen Entfaltungsräume im Rahmen neuer Strukturen zu verschaffen oder aber gegebene Strukturen dafür anzupassen. Daraus haben sich zum einen Veränderungen in der akademischen Selbstverwaltung und den Hochschulverwaltungen ergeben (nachfolgend 3.2.1.). Zum anderen gibt es heute an den Hochschulen eine Vielzahl von professionellen Rollen, die es vor den Reformen nicht gegeben hatte oder die zuvor in traditionellerem Zuschnitt innerhalb der Hochschulverwaltung wahrgenommen wurden. Für die Träger dieser Rollen ist die Bezeichnung „Hochschulprofessionelle“ vorgeschlagen worden (3.2.2.).

3.2.1. Akademische Selbstverwaltung und Hochschulmanagement

Das administrative Gegenüber der Akademischen Selbstverwaltung war herkömmlich die Hochschulverwaltung, die vor den Governance-Reformen als staatliche Auftragsverwaltung agierte. Inzwischen ist nicht nur die Anzahl der Gegenstände, die in unmittelbarem staatlichen Auftrag zu administrieren sind, deutlich reduziert, sondern in Gestalt des Hochschulmanagements auch eine neue Zwischenstruktur entstanden. Unter dem Aspekt, welche Neuerungen auf organisationsbezogene Ent- und Belastungen der Lehrenden hinwirken, erweisen sich folgende Strukturveränderungen als relevant:

- die teilweisen funktionalen Neubestimmungen der akademischen Selbstverwaltung,
- das Verhältnis von traditioneller Hochschulverwaltung und neuem Hochschulmanagement sowie beider Wirkungen auf die Gestaltung der Lehrkontexte,
- die Einführung von Hochschulräten,
- die Expansion des Beiratswesens und dies des
- Beauftragtenwesens.

Selbstverwaltung

Hochschulen verfügen in wissenschaftlichen Angelegenheiten über Autonomie. Im Rahmen ihrer akademischen Selbstverwaltung führen sie neue Studiengänge ein, nehmen akademische Prüfungen ab, erarbeiten Hochschulentwicklungspläne, wählen ihre Rektorinnen oder Präsidenten und führen Berufungsverfahren durch. Die Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung zählt zu den grundlegenden Anforderungen, die an Hochschullehrende gestellt wird. Sie ist durch eine verfestigte Gremienstruktur unmittelbar in die Organisation der Hochschulen eingebunden und Teil der hochschulinternen Mitbestimmungs- und Steuerungsmechanismen. In ihrem Rahmen werden die wesentlichen Entscheidungen zur Fächerstruktur der Hochschule und zur inneren Organisation durch die Mitglieder der Hochschule getroffen. Die Rechte und Pflichten bei der Mitwirkung an der Selbstverwaltung regeln die Landeshochschulgesetze sowie die jeweilige Grundordnung der Hochschule genauer.

Die Mitwirkung in Gremien mag unter Hochschullehrenden nicht immer beliebt sein, ist jedoch weitgehend als hochschulisches Funktionserfordernis akzeptiert. Gleiches kann für die Übernahme einer Institutsleitung oder eines Dekansamtes gesagt werden. Solche Funktionswahrnehmungen sind im Wissenschaftssystem mit wenig bis keiner Reputation verknüpft, bedeuten für den Wissenschaftler aber erhebliche Mehrarbeit, besonders hinsichtlich administrativer und organisierender Tätigkeiten. Zwar fühlen sich Wissenschaftler/innen weniger ihrer Hochschule als ihrem Fach und ihrer Profession verpflichtet, doch ist die Hochschule Voraussetzung und Basis für ihre wissenschaftliche Tätigkeit. Entsprechend sind Selbstverwaltungsaktivitäten wesentlicher Bestandteil des Aufgabenspektrums von Wissenschaftlern.

Entfaltet wird die akademische Selbstverwaltung in gewählten Gremien, Kommissionen und Ausschüssen sowie über die Wahrnehmung von Wahlämtern und Funktionen in ebendiesen. Zu den herkömmlichen Strukturen zählen als Dauereinrichtungen der Akademische Senat, die Fakultätsräte, die Kommission für Studium und Lehre sowie die für Forschung und wissenschaftlichen

Nachwuchs, Prüfungsausschüsse, Bibliothekskommission, die Ethikkommission und Promotionsausschüsse der Fakultäten. Dazu kommen die fallweise eingerichteten Berufungskommissionen, letztere durch die Einführung der Juniorprofessur häufiger als früher. Hinzuge treten sind in den letzten Jahren die Kommissionen wissenschaftliches Fehlverhalten.

Die Notwendigkeit der Besetzung von Funktionsrollen erschöpft sich nicht in den Strukturen der akademischen Selbstverwaltung. Neue Gremien und Beauftragte sind in den letzten Jahren reformbedingt hinzuge treten. Dazu weiter unten. Hier ist zunächst das ‚natürliche Gegenstück‘ zur akademischen Selbstverwaltung in den Blick zu nehmen: die Hochschuladministration und ihre reforminduzierte Erweiterung, die sich selbst z.T. als deren besseres funktionales Äquivalent sieht – das Hochschulmanagement.

Die Hochschulverwaltung und das Hochschulmanagement

Den angemessenen infrastrukturellen Rahmen für die Leistungsprozesse in Forschung und Lehre hatte herkömmlich die Hochschulverwaltung zu organisieren. Durchgesetzt hat sich mittlerweile die Ansicht, dass es hier bestimmter Funktionserweiterungen bedarf, diese aber durch die traditionellen Verwaltungsstrukturen nicht hinreichend wahrgenommen werden können.

Der Hintergrund dessen wird nicht immer angemessen reflektiert: Die Hochschulverwaltung muss sich funktionsgemäß an Regelkonformität und Ressourcenverfügbarkeit orientieren muss. Sie ist mithin an die Leitunterscheidung „machbar/nicht machbar“ gebunden. Sie muss immer das Ziel verfolgen, bürokratische Anschlussfähigkeit zu früherem Verwaltungshandeln herzustellen und zu künftigem Verwaltungshandeln zu ermöglichen, also: Risiken zu vermeiden.³⁵ Damit aber ist sie nicht umstandslos in der Lage, Veränderungen auszulösen und administrativ angemessen zu begleiten.

Daher, so die Schlussfolgerung, werde nun für die erweiterten Funktionen auch eine spezifische Erweiterung der wissenschaftsunterstützenden Einheiten benötigt: ein Hochschulmanagement, das Prozeduren jenseits traditionellen Verwaltungshandelns entwickle. Diese beziehen sich auf

- die professionelle Aufbereitung von Entscheidungsoptionen für die strategischen Entscheider in der akademischen Selbstverwaltung und der Hochschulleitung,
- die Koordination von Veränderungsprozessen incl. der Organisation von Verhandlungsvorgängen und dem Management allfälliger Krisen,
- die Unterstützung und Professionalisierung der Lehrenden und Forschenden sowie
- Funktionen, die früher an Hochschulen nicht wahrzunehmen waren.

Neue Stellen einzurichten kann als typische Reaktion von Organisationen auf neue Anforderungen und die damit einhergehenden Zielkonflikte betrachtet werden. Im konkreten Falle wurden organisationale Support-Funktionen etabliert. Seit den 90er Jahren sind neu entstanden:

- | | |
|---|---|
| • Transferstellen, | • Gründerzentren, |
| • Career Center, | • Anlaufstellen für Praktikavermittlung, |
| • QM-Stabstellen, | • Welcome Center, |
| • Evaluationsbüros, | • Fakultätsgeschäftsführungen, |
| • Weiterbildungsstabstellen oder -referate, | • Alumni-Betreuungsstellen und |
| • Fundraisingstellen, | • das Controlling als neue Verwaltungseinheit |
| • eLearning-Center, | insbesondere für die Kostenüberwachung. |

Auch dann, wenn sie formal in die Verwaltungsstruktur eingeordnet sind, sollen diese eine Kultur der Entrepreneurship pflegen. Ähnlichen Anforderungen unterliegen Einheiten, die es schon seit längerem an Hochschulen gab, die aber in den letzten zwei Jahrzehnten deutliche funktionale und personelle Erweiterungen erfahren haben. Das betrifft insbesondere Pressestellen bzw. Öff-

³⁵ im Anschluss an Luhmann (2010: 126): „Die Verwaltung befaßt sich ... mit der Ausführung des politisch Möglichen und Notwendigen durch Ausarbeitung verbindlicher Entscheidungen nach Maßgabe schon festliegender ... Entscheidungsprämissen.“

fentlichkeitsarbeitsreferate und die zu International Offices transformierten Akademischen Auslandsämter.

Das derart etablierte Hochschulmanagement soll nach Managementprinzipien arbeiten, in der Hochschulorganisation die lose gekoppelten Subsysteme koordinieren und mit der Umwelt in eine Beziehung setzen, also zwischen externen Ansprüchen und dem internen Funktionieren vermitteln (vgl. Pellert 1999). Ein Patentrezept für die Arbeit dieses Hochschulmanagements lässt sich nicht ausmachen. Neben gewachsenen Bedingungen einer Hochschule spiele etwa deren strategische Ausrichtung eine Rolle. Die Komplexität der Organisation Hochschule zu managen verlange aber neben Führungskompetenzen vor allem Fingerspitzengefühl (Berthold 2011: 38). Die teilweise Überlappung der Strukturen von Hochschulverwaltung und -management erzeugt häufig Doppelstrukturen, indem sich bestimmte Bereiche etwa des Qualitätsmanagements auf verschiedene Einheiten mit differenzierten Zuständigkeiten verteilen. Die Folge sind Aufgabenüberschneidungen und hohe Informations- und Koordinationskosten. (Kloke/Krüken 2012: 22f.)

Anhand des Personals, das die neuen Rollen ausfüllt, werden wir unten darauf noch einmal zurückkommen.³⁶ An dieser Stelle sei jedoch schon die These formuliert, dass es sich bei der funktionalen und personellen Trennung von Hochschulverwaltung und -management vermutlich um ein transitorisches Phänomen handelt: Indem das Hochschulmanagement neue Wege wissenschaftsorganisierenden Handelns erprobt, überbrückt es zugleich die Zeit bis zum vollzogenen Generationswechsel in der gegenwärtigen Hochschulverwaltung, wie es sich auf deren Komplettübernahme vorbereitet und dieser Übernahme durch sukzessives Einsickern in die Verwaltungsstrukturen (inklusive, so die verbreitete Hoffnung, eines Kulturwandels) den Boden bereitet. Trifft diese These zu, so ist das Hochschulmanagement gleichsam eine Brückentechnologie in eine (beabsichtigte) Zukunft, die durch wissenschaftsnah operierende und dienstleistungsorientierte Hochschuladministratoren auf allen Ebenen gekennzeichnet sein soll.

Hochschulräte

Seit den 90er Jahren war es in Mode gekommen, dass sich Hochschulen ein Kuratorium zulegten. In Berlin hatte es schon frühzeitig eine Kuratorialverfassung mit entscheidungsbefugten Kuratorien gegeben, doch in den anderen Ländern berieten diese Gremien unverbindlich und waren im übrigen vor allem schmückend für die jeweilige Hochschule, soweit das die Prominenz ihrer Mitglieder hergab. In den 2000er Jahren änderte sich die Unverbindlichkeit, indem in nahezu allen Ländern aus Beratungsgremien Beschlussgremien wurden. Dies geschah allerdings weniger in Anlehnung an die schon vorhandenen Kuratorien, sondern viel stärker im Blick auf die Board of Trustees im US-amerikanischen Hochschulsystem. Die nun Hochschulräte genannten Einrichtungen sollten als Pufferinstanz zwischen Staat und Hochschulen wirken, indem sie Entscheidungen treffen, die früher auf einer der beiden Seiten getroffen worden waren: Haushaltsbeschluss, Einrichtung von Studiengängen und sonstige strukturell zu untersetzende Profilenentscheidungen, Rektorinnen- bzw. Präsidentenwahl – landes- und hochschulspezifisch mit jeweils anderen Detail- und ergänzenden Regelungen.

Die Wahrnehmung der Hochschulräte ist widersprüchlich. Zunächst wird sich sagen lassen, dass die Hochschulen und ihre Angehörigen ebenso wie Politik und Verwaltungen mittlerweile an die Hochschulräte gewöhnt sind: Man stellt sie jedenfalls nicht mehr infrage. Das ist insofern keine Selbstverständlichkeit, als anfangs kritisch auf den Mangel an Persönlichkeiten mit der erforderlichen hochschulbezogenen Sachkompetenz hingewiesen worden war und dieser Mangel nach wie vor besteht. Auch rechtliche Bedenken werden kaum noch vorgetragen, obgleich sich nach wie vor argumentieren ließe, dass ein Hochschulrat als außerhalb der Hochschule stehende Einrichtung in deren Selbstverwaltung eingreife.

Bogumil et al. (2007) und Hüther (2009) lieferten die ersten Erkenntnisse über die Funktion und Wirksamkeit von Hochschulräten im Kontext der deutschen Hochschulreformen. Beide Untersuchungen kamen zu dem Schluss, dass Hochschulräte in ihrer rechtlichen Konstruktion und Verankerung weder als Steuerungsakteure konzipiert seien, noch dass es sich um eine wirkliche Steue-

³⁶ vgl. unten 3.2.2. Die Hochschulprofessionellen

rung von außen handele. Aufgrund erheblich divergierender Landesgesetzgebungen lasse sich kein einheitliches deutsches Modell eines Hochschulrates konstruieren. (Bogumil et al. 2007: 55; Hüther 2009: 50) Doch werden dem Hochschulrat in unterschiedlicher Ausprägung drei Grundfunktionen zugedacht: Aufsicht, Kontrolle und Beratung (Meyer-Guckel/Winde/Ziegele 2010: 7).

Die Einführung der Hochschulräte wurde in vielen Bundesländern durch eine deutliche Stärkung der Hochschulleitungen und eine Begrenzung der Akademischen Senate auf (enger definierte) akademische Angelegenheiten flankiert. Nach Müller (2013: 10) sollte ein Hochschulrat mit einer nicht vereinnahmenden, nicht dominierenden, aber konstruktiv-kritisch Impulse setzenden Grundhaltung agieren.

Zahlreiche als problematisch bewertet Gestaltungsfragen nahmen Bogumil et al. (2013) zum Anlass, den Umsetzungsstand erneut zu untersuchen. Auf der Grundlage einer umfangreichen empirischen Erhebung analysierten sie auch den durch Hochschulräte ausgeübten Einfluss von Wirtschaft und Gesellschaft auf die Universitäten. Eines der Ergebnisse: Die Hochschulräte hätten die hierarchisch-administrative Selbststeuerung der Hochschulen gestärkt. Die zielbezogene Außensteuerung durch die Hochschulräte sei dagegen eher von untergeordneter Bedeutung. (Ebd.: 47ff.)

Auch mehr als zehn Jahre nach der Einführung von Hochschulräten stellt es im Hinblick auf Hochschulratszuständigkeiten eine zentrale Herausforderung dar, bei allen Beteiligten Selbstverständnisse im Blick auf die eigene Rolle zu entwickeln sowie Handlungsmöglichkeiten zu prüfen. Inzwischen hat die typologische Vielfalt der Hochschulräte im föderalen System weiter zugenommen. Ihre Aufgaben und Befugnisse wurden dadurch teilweise erheblich modifiziert.³⁷ Auf Grundlage der Untersuchung von drei Gesetzesnovellen mit Blick auf Hochschulräte in Baden-Württemberg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen konstatiert Schütz (2014: 111) auch eine „regelrechte ‚Wiederbelebung‘ des Senats als leitende Kraft“. Demnach würden diesem wieder stärkere Entscheidungskompetenzen zugesprochen, etwa bei den Hochschulleitungswahlen.

Betrachtet man die aktuellen Debatten um die neuen Organe, stehen insbesondere zwei Aspekte in der Diskussion: die politische Rolle der Hochschulräte – also die Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulratsbeteiligung in der strategischen (Landes-)Hochschulplanung – und die Aufgaben von Hochschulratsvorsitzenden.

In der Regel weisen die Länder den Hochschulräten das Engagement für eine spezifische Hochschule als Aufgabe zu. Ob Hochschulräte zusätzlich auch ein relevanter Akteur hinsichtlich übergreifender hochschulpolitischer Rahmenbedingungen auf Landesebene sein können oder sollen, ist nicht abschließend diskutiert. Die Länder regeln die Möglichkeit, als Hochschulrat politisch zu agieren, in unterschiedlicher Weise. Die Mehrzahl der Landeshochschulgesetze sieht aber, was die formale Aufgabenbeschreibung betrifft, ausschließlich rein hochschulbezogene Funktionen vor. Sieht man vom Landeshochschulrat Brandenburg als Sonderfall ab – er verfügt über eine explizite Doppelfunktion –, so ergänzen lediglich Baden-Württemberg und das Saarland die auf eine Einzelhochschule bezogene Funktion um eine Öffnungsklausel: Diese ermöglicht es den Hochschulräten, bei weitreichenden, bspw. strategischen Angelegenheiten der Hochschule gegenüber dem zuständigen Ministerium Stellung zu nehmen, oder das Ministerium kann Stellungnahmen der Hochschulräte einholen. (Müller/Ziegele 2015: 5)

In der Diskussion um die politische Rolle von Hochschulräten stellt sich folgende Frage: Kann ein Hochschulrat direkter Dialogpartner des Staates für Strategie und Planung sein, ohne dabei die Hochschulleitung zu übergehen? Demgegenüber könne ein Hochschulrat allerdings als Übersetzer fungieren oder als Vermittler zwischen Hochschule und Landespolitik – letzteres, indem die Hochschulratsmitglieder über die eigene Hochschulperspektive hinausdenken und das regionale Umfeld mit in den Blick nehmen (Ziegele 2013: 14). Unter Berücksichtigung der politischen Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigt sich aber eine klare Tendenz zu einer hochschulbezogenen Aufgabendefinition von Hochschulräten. Festgehalten werden kann, dass eine politische Rol-

³⁷ Einen umfassenden Überblick zur Entwicklung der Regelungen zu Hochschulräten in den LHG liefert der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in seinem Infodienst „Forum Hochschulräte – update“ (z.B. 2013, 2014, 2015).

le von Hochschulräten gesetzlich meist nicht vorgesehen, aber auch nicht ausgeschlossen ist. (Müller/Ziegele 2015: 5)

Die gesetzlichen Grundlagen, auf denen Hochschulratsvorsitzende agieren, und die faktische Aufgabenwahrnehmung letzterer werden ebenfalls kritisch betrachtet. Die Rahmenbedingungen für die Rolle des Hochschulratsvorsitzes werden im wesentlichen durch die Landeshochschulgesetze und durch Festlegungen in den jeweiligen Grund- oder Geschäftsordnungen bestimmt. (Müller 2014: 3) Müllers (2014) Gesetzesanalyse und empirische Hinweise aus einer Umfrage zur Rollenwahrnehmung von Hochschulratsvorsitzenden (ders. 2014a) verdeutlichen, welche großen Gestaltungsspielräume für hochschulspezifische Regelungen und die individuelle Praxis bestehen. Müller (2014: 4) geht sogar so weit zu konstatieren, dass das Wesentliche der Arbeit eines Hochschulratsvorsitzenden nicht gesetzlich geregelt wird. Der entscheidende Erfolgsfaktor für Hochschulratsvorsitzende sei, eine vertrauensvoll vermittelnde Funktion zu den verschiedenen hochschulischen Akteuren wahrzunehmen. Wie die Arbeit tatsächlich ausgefüllt wird, hänge sehr stark von Interessen und Führungsstil der Amtsinhaber ab – was nicht gerade untypisch für Funktionen dieser Art sei. (Weder 2014: 8)

Beiräte

Parallel zu den Hochschulräten zog eine Welle von Beiratsgründungen durch die Hochschulen der Republik. Es gibt heute nur wenige Struktureinheiten, die nicht als potenziell beiratsbedürftig, sprich beratungsbedürftig gelten:

- Institute, wissenschaftliche Zentren, Studiengänge, Forschungsverbünde, Graduiertenkollegs, einzelne Forschungsprojekte oder institutionelle Reformvorhaben – zwar hat nicht etwa jedes Institut oder jedes Forschungsprojekt einen Beirat, aber es gibt für all dieses Beispiele.
- Hinzu treten außerhalb der Hochschulen angesiedelte, doch auch aus diesen personell zu besetzende Beiräte von außeruniversitären Forschungsinstituten, Förderprogrammen, Studienförderwerken, Fachzeitschriften usw.
- Diese wiederum werden ergänzt durch Wissenschaftliche Beiräte nichtwissenschaftlicher Struktureinheiten, etwa Bundesministerien, NGOs oder politischen Stiftungen.
- Nicht zu vergessen sind schließlich temporäre Expertengremien wie Hochschulstrukturkommissionen, Förderprogrammjurys usw.

All diese zu besetzen und arbeitend auszufüllen, aber auch ihre Tätigkeit zu organisieren und ihre Ergebnisse zu verarbeiten, ist mittlerweile eine kostenintensive Funktion des Hochschulsystems insgesamt geworden.

Generell wird Beratung die Funktion zugeschrieben, zur Veränderung kognitiver Schemata auf seiten der Beratenen zu führen und damit deren Fähigkeit zur Problemlösung zu verbessern (Weingart/Lentsch 2008: 23). Inhaltlich wird den Beiräten zugeschrieben, zu Qualitätssteigerungen in der beratenen Einrichtung beizutragen, indem sie kompetent Entwicklungen einordnen, auf dieser Basis die Richtungen strategischer Weichenstellungen beeinflussen und, wo nötig, an Problemlösungen mitwirken.

Ungeprüft ist bislang das Verhältnis von Erwartungen und deren Einlösung. Daher ist auch unbekannt, in welchem Maße Beiräte inhaltliche Entwicklungen beeinflussen und inwieweit solche Beeinflussungen ggf. positive Wirkungen entfalten. Aufschlussreich dagegen wäre es, die Leistungsergebnisse einer Einrichtung zum Zeitpunkt vor der Bildung ihres Beirats und zu einem Zeitpunkt nach angemessener Tätigkeitszeit des Beirats zu vergleichen. Auch wenn das im Falle einer positiven Entwicklung keine Kausalzurechnung von Erfolg und Beiratstätigkeit zuließe, könnte im Falle gleichgebliebenen Leistungsniveaus doch immerhin festgestellt werden, dass die Beiratstätigkeit ohne positive Wirkung geblieben ist.

Die diesbezüglich bislang bestehende Unkenntnis ist angesichts der Kosten, die die Beiräte verursachen, einerseits unbefriedigend. Immerhin fallen explizite Kosten an – insbesondere Reiseaufwendungen –, vor allem aber implizite Kosten in Gestalt von Zeitbrauch bei Beiratsmitgliedern und Angehörigen der beratenen Struktureinheiten.

Andererseits gibt es eine zentrale Funktion von Beiräten, die auch unabhängig von konkreten Beratungswirkungen oder -nichtwirkungen in den wissenschaftlichen Leistungsprozessen erfüllt wird: Allein, dass ein beratender Beirat existiert, ist bereits Legitimitätsspendend. Der Rat verpflichtet nicht zwingend zur Tat, aber was man tut, lässt sich überzeugender vertreten, wenn es als Resultat des Klugberatenseins darstellbar ist. Indem Beiräte zumindest als Bestandteil eines geschickten institutionellen Fassadenmanagements funktionieren, bedienen sie Rationalitätserwartungen der innerhochschulischen und politischen Umwelt und statten so die mit dem Beirat versehene Einrichtung mit Legitimität aus.

Beauftragtenwesen

Beauftragte für spezielle Anliegen haben eine gewisse Tradition an den Hochschulen. Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragte, Ausländer- oder Behindertenbeauftragte sichern seit langem spezifische Mitbestimmungsansprüche und Beratungserfordernisse ab (und heißen heute z.T. Inklusions- bzw. Diversity-Beauftragte). Mit den Hochschulreformen der letzten zwanzig Jahre ließ sich jedoch ein erheblicher Ausbau des Beauftragtenwesens beobachten.

Es kam zur Bildung verschiedenster Arbeitsgruppen und Benennung zahlreicher spezifischer Verantwortlicher (vgl. Gehmlich 2004: 3-8). Dies kann als organisationale Reaktion auf die neuen Anforderungen interpretiert werden – erkennbar etwa an der Ernennung von Modul-, Akkreditierungs-, ECTS- oder Qualitätsbeauftragten. Gründungsbeauftragte, Nachhaltigkeits- oder Internationalisierungsbeauftragte dienen der hochschulischen Profilschärfung. Daneben ist diese Entwicklung eine Reaktion der Hochschulen auf gewandelte gesellschaftliche Ansprüche an sie (etwa Ombudsleute für wissenschaftliches Fehlverhalten). Auf Fachbereichs- und Institutsebene fungieren Wissenschaftler/innen als Alumni-, Erasmus- oder Bibliotheksbeauftragte. Ferner lässt sich die Ausdifferenzierung des Beauftragtenwesens als Reaktion auf Erwartungen interpretieren, die an Hochschulen adressiert werden und über die Kernaufgaben Lehre und Forschung hinausgehen (z.B. Beauftragte für diverse Aspekte der Hochschule-Umwelt-Beziehungen, etwa Stadtjubiläen des Sitzortes).

Diese neuen Aufgabenfelder sind neben den herkömmlichen Selbstverwaltungsfunktionen zu besetzen. Damit kann eine starke Ausdehnung organisationsstützender Tätigkeiten einhergehen. Teilweise entspringt dies einer (noch) fehlenden organisationalen Verankerung neuer Anforderungen an Hochschulen. Wird beispielsweise das Qualitätsmanagement einer Hochschule als Beauftragtentätigkeit im Nebenamt betreut, dann bleibt fraglich, wie Qualität entstehen kann, wenn das Management, das die Bedingungen der Qualitätserzeugung gestalten soll, bereits unter seinen eigenen Umsetzungsbedingungen leidet (HVVW6).

Um die Veränderungen im Beauftragtenwesen angemessen bewerten zu können, ist es nötig, sie einzelfallsensibel zu betrachten. Es stellt sich zum Beispiel die Frage, ob neue Aufgaben verstärkt durch Hochschulprofessionelle übernommen werden können, um dadurch die wissenschaftliche Arbeitsebene zu entlasten.

3.2.2. Die Hochschulprofessionellen

Mit der Zunahme hochschulischer Autonomie und veränderter Governancemechanismen sind die Qualifikationsanforderungen an die Hochschulverwaltungen stark gestiegen. Die Berührungspunkte von Verwaltung und Wissenschaft haben zugenommen. Damit einher geht eine Veränderung des Verhältnisses zwischen den akademischen und den administrativen Rollen. Verwaltungsmitarbeiter/innen sollen wissenschaftsorientierter arbeiten, und Wissenschaftler/innen müssen sich vermehrt mit administrativen Tätigkeiten beschäftigen. Es entstehen einander überlappende Verantwortlichkeiten und diffuse Autoritätsbeziehungen, die Anlass für Konflikte sein können. (Pellert 1999: 223; Nickel 2012: 288)

Nun sollten die als nötig erachteten Veränderungen nicht allein davon abhängen, welche Transformationsgeschwindigkeit die traditionelle Verwaltung auszubilden vermag, und insbesondere einige der neuen Tätigkeitsfelder sollten möglichst schnell erschlossen werden. Deshalb wurden

und werden neue Schnittstelleneinheiten zwischen Verwaltung und akademischem Bereich geschaffen. Sie bilden im engeren Sinne das, was Hochschulmanagement genannt wird.³⁸ Sogenannte Hochschulprofessionelle sind die Rollenträger in diesen neuen Supportstrukturen.³⁹

Rollencharakteristika und Aufgaben

In einer neo-institutionalistischen Perspektive, so Krücken/Wild (2010: 59f.), müsse man die Support-Funktionen als Teil der organisationalen Formalstruktur verstehen, mit der sich die Hochschulen vor allem gegenüber ihren Umwelten legitimieren. Die Integration der neu eingeführten Supportfunktionen in den Arbeitsalltag der Wissenschaftler/innen entscheide darüber, ob diese von den Lehrenden als *entkoppelte* Formalstrukturen der Organisation wahrgenommen werden oder ob ihre Anbindung an die interne Aktivitätsstruktur gelingt. In einer anderen Perspektive wird vermerkt, dass die Zwitterstellung zwischen wissenschaftlicher Leistungsebene und Verwaltung die Inhaber/innen dieser neuen Rollen zu Vermittlern zwischen Formalstruktur und Aktivitätsstruktur der Hochschulen werden lasse (Kloke/ Krücken 2012; Krücken/Wild 2010).

Statt bürokratisch zu administrieren, sollen die „new professionals“ nun unterstützende Kooperationspartner und aktive Mitgestalter – also Dienstleister – für Lehrende und Forschende sein. Dies erfordert sowohl administrative als auch wissenschaftliche Qualifikationen. Allerdings müssen sich auch Professorinnen oder sonstige Wissenschaftler im Zuge der Veränderungen im erheblichen Umfang mit Organisations- und Finanzierungsfragen auseinandersetzen (etwa im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung). Daher ist hier eine zweite Entwicklung zu verzeichnen: die zunehmende administrative Professionalisierung der Wissenschaftler hin zu „manager-academics“. (Vgl. Nickel 2012: 287)

Diese parallelen Entwicklungen lassen Kloke zweierlei unterscheiden: den Ausbau des administrativen Hochschulmanagements und den Ausbau des akademischen Hochschulmanagements (Übersicht 6). Während Positionen im akademischen Management zumeist nur temporär eingenommen würden und ihre Inhaber dann in Forschung und Lehre zurückkehrten, eröffneten die Positionen im administrativen Hochschulmanagement eine Verwaltungskarriere, die auf dauer-

Übersicht 6: Administratives und Akademisches Hochschulmanagement

Position	Administratives Hochschulmanagement	Akademisches Hochschulmanagement
Top-Management	Kanzler, hauptamtliche Vizepräsidenten, Leiter/innen von Zentralen Einrichtungen (IT, Bibliotheken)	Rektoren, Pro-Rektoren, Präsidenten
Mittleres Management	Referats-, Dezernats- und Abteilungsleiter/innen in der traditionellen Hochschulverwaltung sowie Leiter/innen neuer Funktionalbereiche (Hochschulprofessionelle)	Dekane, Leiter von Graduate Schools, Studienprogrammleiter
Einstiegspositionen	Mitarbeiter/innen in der traditionellen Hochschulverwaltung sowie Mitarbeiter/innen in neuen Funktionalbereichen	Manager von Graduate Schools oder Forschungsverbünden

Quelle: Kloke (2014: 74)

³⁸ vgl. oben 3.2.1. Akademische Selbstverwaltung und Hochschulmanagement >> Die Hochschulverwaltung und das Hochschulmanagement

³⁹ Deren Benennung differiert: In der angelsächsischen Literatur wird von „new professionals“ gesprochen. Das hat wohl den Begriff „Hochschulprofessionelle“ inspiriert, die „Hochschulprofessionen“ ausüben: ein „Sammelbegriff für alle hochqualifizierten Personen ..., die weder Wissenschaftler sind oder leitende Hochschulmanager noch Routine-Verwalter“. Das seien z.B. Studiengangsmanager, Qualitätsmanager oder Fakultätsmanager. (Kloke 2014: 76ff.) Frank Nullmeier (2001: 363-368) merkte an, dass in der hochschulpolitischen Debatte der Begriff Professionalisierung weit gefasst sei. Er reiche von Qualifizierung und Weiterbildung von Dekanen und Rektoren, die hauptamtliche Ausübung von Leitungsämtern bis zur Ausbildung der Berufsgruppe der Hochschulmanager/innen. Dies erweitere den soziologischen Professionalisierungsbegriff. Die Rollenträger selbst nennen sich vorzugsweise „Wissenschaftsmanager“ und haben sich dementsprechend in einem Netzwerk Wissenschaftsmanagement (das auch vergleichbare Funktionsträger/innen in der außeruniversitären Forschung umfasst) zusammengeschlossen (vgl. <https://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/>).

haftem Verbleib beruht. Wesentliches Merkmal der Beschäftigten im administrativen Hochschulmanagement sei, dass sie im Regelfall ausschließlich Verwaltungstätigkeiten nachgehen und nicht wissenschaftlich arbeiten. (Kloke 2014: 73f.) Erkennbar werde in diesem Kontext eine Veränderung der Stellenstruktur innerhalb der Verwaltung, wo Stellen im gehobenen und höheren Dienst zunähmen (Nickel 2012: 287).

Hochschulprofessionelle übernehmen im administrativen Hochschulmanagement Schnittstellenfunktionen zwischen Verwaltung und Wissenschaft und überbrücken die verschiedenen Handlungsmodi von Hochschuladministration (bürokratisch) und Wissenschaftler/innen (professionell). Sie nehmen Einfluss auf hochschulische Kernprozesse, indem sie anspruchsvolle dienstleistende und wenig standardisierte und routinisierbare Aufgaben bearbeiten oder Entscheidungen vorbereiten. (Vgl. Nöbauer 2012; Schneijderberg/Teichler 2013: 402ff.)

Die Aufgabenbereiche der Hochschulprofessionellen umfassten dabei Recherchen, Konzeptausarbeitungen, Projektierungen und laufende professionelle Dienstleistungen sowie Vor- und Nachbereitungen von Entscheidungen der Hochschulleitung. Voraussetzung für die Bewältigung der Anforderungen an Hochschulprofessionelle sei eine hohe Affinität zum Wissenschafts- und Bildungsbereich. Um Management- und Dienstleistungsfunktionen verknüpfen zu können, müssten sie Experten des Hochschulsystems sein. (Klump/Teichler 2008: 170)

Kottmann und Enders (2013: 367) halten fest, dass Hochschulprofessionelle Aufgaben wahrnehmen, die entweder auch in der Vergangenheit nicht zum Aufgabenportfolio von Wissenschaftlern gehört haben oder aber im Zuge der Reformen neu entstanden sind. So vollzogen Hochschulprofessionelle Managementaufgaben im Bereich Studium und Lehre, die sich hinsichtlich ihres Ausmaßes und Charakters verändert haben und Schnittstellen zwischen zentralen Akteuren und dezentralen Einheiten nötig machen.⁴⁰ Hintergrund sei, dass der Aufwand für Studiengangsplanungen, Kontakt und Koordination mit Akkreditierungsagenturen, Beratungen oder Lehrplanung innerhalb der verkürzten Regelstudienzeiten, Prüfungsverwaltung usw. durch die Bologna-Reform gestiegen sind. Außerdem sei eine „Professionalisierung“ im Bereich der Aufgaben, die bisher unter „sonstiges“ deklariert worden waren, festzustellen (Moes/Stender 2010).

Die Entwicklung neuer Aufgabenbereiche lege sich „wie eine Klammer um die zentralen Arbeitsbereiche der Wissenschaftler(innen)“. Sie veränderten zwar nicht deren Aufgabengebiete an sich, aber den Charakter ihrer Tätigkeit. Hochschulprofessionelle nahmen indirekt Einfluss auf Lehrprozesse, indem sie auf die Form der Inhaltsvermittlung, etwa über die Lehrrevaluation oder verpflichtende didaktische Qualifizierungen Lehrender, einwirken. Indikatoren wie Absolventen- oder Studienabbrecherzahlen und Bewertungen Studierender von Lehrveranstaltungen seien Größen, mit denen Hochschulprofessionelle die Leistung von Lehrprozessen mess- und kontrollierbar machen können.⁴¹ (Kottmann/Enders 2013: 367)

Die neuen Hochschulprofessionellen fänden sich dabei nicht nur in neuen, sondern auch in altbekannten Aufgabenbereichen wieder (Kloke 2014: 77):

- in Tätigkeitsbereichen der traditionellen Hochschulverwaltung, die einen deutlichen Wandel hinsichtlich Qualifikationsanforderungen erfahren haben (z.B. Prüfungsverwaltung);
- in bisher kaum ausdifferenzierten Bereichen, die zunehmend professioneller Ansprüche und Kompetenzen bedürfen (z.B. Studienberatung, Organisation der Weiterbildung, hochschuldidaktische Qualifizierung);
- bei bisherigen Nebenaufgaben, die sich zu neuen Berufsrollen entwickeln (Fakultätsmanagement, Studiengangsentwicklung und -planung, Forschungsmanagement und internationale Beziehungen);

⁴⁰ Ein Beispiel für eine Schnittstelle zwischen Verwaltung und Wissenschaft sowie zentraler und dezentraler Ebene sind die vielerorts neu geschaffenen Positionen der Fachbereichs- bzw. Fakultätsgeschäftsführer. Das Aufgabenprofil dieser Funktionen ist breit und reicht von Gremienarbeitsunterstützung über Finanz- und Studiengangmanagement bis hin zu Öffentlichkeitsarbeit. Im Zuge der Studiengangumstellung auf das Bachelor/Mastersystem waren sie damit betraut, die Arbeit von Profil- und Modularbeitsgruppen zu koordinieren und ggf. divergierende Interessen auszugleichen (Gehmlich 2004: 4f.).

⁴¹ zur Kritik an der Lehrveranstaltungsbewertung bzw. -evaluation vgl. oben 3.1.1. Die Explikation von Qualität

- hinzu treten die gänzlich neuen Aufgabenbereiche: Fundraising, Technologietransfer, Digitalisierung, Third Mission, Qualitätsmanagement, Akkreditierung, Koordination der Evaluation, Career Services.

Im Statussystem der Hochschulen existieren für Hochschulprofessionelle noch keine eindeutigen Platzierungen. Sie würden sich nahezu gleichmäßig auf die Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und die Statusgruppe der technisch-administrativen Mitarbeiter/innen verteilen. Während erstere in der Regel über eine höhere wissenschaftliche Qualifikation verfügten, befänden sich unter den technisch-administrativen Mitarbeiter/innen eher Personen mit einem Bachelor oder Fachhochschulabschluss. Dreiviertel der Hochschulprofessionellen seien in Vollzeit beschäftigt, darunter häufiger das technisch-administrative Personal. Die Teilzeitbeschäftigten gingen dabei vergleichsweise häufiger einer zusätzlichen Tätigkeit an der eigenen Hochschule nach (z.B. Lehrauftrag). (Merkator/Schneijderberg/Teichler 2013: 94ff.)

Nach Selbsteinschätzung befragter Hochschulprofessioneller sehen

- 23 Prozent ihre Primärfunktion im Rahmen von Studienberatung und -service sowie im Prüfungswesen und
- 19 Prozent im Management bzw. Geschäftsführung und der klassischen Verwaltung.
- 11 Prozent seien mit in diesen Hinsichten nicht klar abgrenzbaren Tätigkeiten beschäftigt und
- 7 Prozent ordnen ihre Tätigkeit der Lehre zu.

Zu den weiteren Primärfunktionen wird eine Vielzahl an Tätigkeiten aufgelistet, zu denen beispielsweise die Qualitätssicherung und -entwicklung, Internationales, E-Learning und Öffentlichkeitsarbeit zählen. (Merkator/Schneijderberg/Teichler 2013: 101)

Als Ressourcen Hochschulprofessioneller, um bei Wissenschaftler/innen Akzeptanz und das Anwenden neuer Standards zu erreichen, haben Kottmann/Enders (2013: 368) und Kloke (2014: 160) das Expertenwissen bzw. ihre wissenschaftliche Ausbildung und die Unterstützung durch die Hochschulleitung identifiziert. Ihr Agieren sei hierarchie- und weisungsgebunden. Direkte Konflikte zwischen Hochschulprofessionellen und Wissenschaftler/innen konnten die Autoren nicht nachweisen. Deren Beziehung sei weniger durch Kontrolle als durch gestaltende Einflussnahme Hochschulprofessioneller auf Wissenschaftler/innen geprägt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Hochschulleitungen durch Hochschulprofessionelle eine gewisse Kontroll- und Gestaltungsmacht über die Arbeit der Wissenschaftler/innen gewinnen. Werden sie als Unterstützung oder Eingriff in die Freiheit verstanden? Ein Blick auf die Wahrnehmung und Akzeptanz der neuen Rollen innerhalb der Organisation kann Aufschluss über das Verhältnis zwischen Wissenschaftlern und Hochschulprofessionellen geben.

Organisationale Wahrnehmung und Akzeptanz

Die Schnittstellen von Wissenschaft und Verwaltung nehmen offenbar in dem Maße zu, wie die Neukonzipierung von Hochschulen als organisationale Akteure – also als zielgebunden handelnd und in der Lage, ihre Mitglieder auf die Zielverfolgung verpflichten zu können – weiter voranschreitet. Während die ‚new professionals‘ im Hochschulmanagement dabei ihre Schnittstellenposition in der Regel als Chance und Aufwertung ihrer Tätigkeit wahrnehmen, bewerten die ‚manager-academics‘ die Zunahme an Organisationstätigkeiten in der Regel als Belastung, welche sie von ihren eigentlichen Aufgaben in Forschung und Lehre abhalte. Diese Veränderung der Arbeitssituation berge ein erhebliches Potenzial für Fehlentwicklungen. So könne der Trend zur Zunahme von Managementtätigkeiten auf allen Ebenen leicht in einer Überbürokratisierung enden. (Nickel 2012: 287f.)

Mitarbeiter/innen in den neuen Tätigkeitsrollen befänden sich in einem permanenten Prozess von Veränderungen und Aushandlungen (Nöbauer 2012). Daraus können sich entweder die angestrebten Entlastungswirkungen für die Lehrenden oder aber neue Belastungen für diese ergeben. Letzteres kann dann zu Konflikten und Widerständen führen. Diese sind insofern wenig überraschend, als jede (Organisations-)Reform zwar bestimmte anstehende Probleme löst, gleichzeitig aber auch neue schafft, ohne dass man diese von vornherein kennt (Pellert 1999: 10). So wohnt etwa Qualitätssicherungsmaßnahmen grundsätzlich ein gründlicher Dokumentationsaspekt inne,

was die mindestens latente Gefahr erzeugt, dass diese Maßnahmen in eine Qualitätsbürokratie ausarten. Potenziale für Fehlentwicklungen bergen sowohl Veränderungen der Arbeitssituation als auch die unkritische Beibehaltung herkömmlicher Arbeitssituationen.

Ada Pellert (1999: 170) wies darauf hin, dass Expertenorganisationen einerseits traditionell von der Verwaltung zusammengehalten werden. Das aber erzeuge nicht durchgehend Anerkennung. Denn andererseits repräsentiert die Verwaltung für die Experten auch „die Einschränkungen durch die Gesamtorganisation“ und wird daher „als ständige Quelle der Störung der fachlichen Arbeit erlebt“. Ähnliches lässt sich nun zum Teil auch bei der hochschulinternen Wahrnehmung der Hochschulprofessionellen beobachten.

Christian Schneiderberg und Ulrich Teichler sind in einer ihrer Untersuchungen zu den neuen Tätigkeitsrollen auch der Frage nachgegangen, ob und in welchem Maße ProfessorInnen eine Be- bzw. Entlastung durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen wahrnehmen. Ihre Ergebnisse:

- Ein Drittel der befragten ProfessorInnen an den von ihnen untersuchten elf Universitäten gab an, dass sie sich durch die Tätigkeit von Hochschulprofessionellen von Sekundäraufgaben entlastet fühlten.
- 59 Prozent der ProfessorInnen sind der Meinung, dass durch die Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen für sie neue Pflichten entstünden. Dies liege allerdings nicht an den Professionellen selbst, sondern daran, dass sie Teil eines Systems seien, in dem Management- und Evaluationsaufgaben sowie ergänzende Aufgaben zunehmen
- Über die Hälfte der Hochschulprofessionellen gab an, die Professoren und Professorinnen von Sekundäraufgaben zu entlasten und ihnen damit mehr Raum für deren Lehre und Forschung zu eröffnen.
- Hinsichtlich der Wirkungen ihren Handlungen sind die Hochschulprofessionellen überwiegend davon überzeugt, positiv auf Effektivität, Einfachheit und Transparenz der Arbeitsabläufe zu wirken. Professoren sehen hier weder positive noch negative Wirkungen (Schneiderberg/Teichler 2013: 393f.).

In diesen Ergebnissen ist weniger überraschend, dass die Hochschulprofessionellen ihre Tätigkeit und deren Wirkungen tendenziell positiver sehen, als dies die Hochschullehrer/innen, die sie entlasten sollen, tun. Bedeutsam ist vielmehr, dass ein Drittel der befragten ProfessorInnen Entlastungswirkungen sieht, während fast zwei Drittel Belastungen durch neue Aufgaben angeben.

In unserer „Qualitätspakt Lehre“-Befragung⁴² hatten wir deshalb die QPL-Mitarbeiter und Projektleiterinnen nach ihrer Einschätzung und Erfahrung gefragt, inwiefern Lehrende die neuen Funktions- bzw. Personalgruppen an Hochschulen akzeptieren.

- Die große Mehrheit der befragten QPL-Mitarbeiter/innen schätzt die Akzeptanz unter der Lehrenden als mindestens teilweise gegeben ein (75 %) – fast ein Drittel der Befragten (32 %) als hoch bis sehr hoch.
- Eine eher skeptische bis ablehnende Haltung Lehrender gegenüber den neuen Funktionen bzw. Personalgruppen an Hochschulen geben 11,5 Prozent der befragten QPL-Mitarbeiter/innen an.

Die Ergebnisse bestätigen das tendenziell positive Selbstbild der Hochschulprofessionellen, wie es von Schneiderberg/Teichler (2013) ermittelt worden war – wobei zu berücksichtigen ist, dass die von uns Befragten nicht die gesamte Gruppe der Hochschulprofessionellen, sondern speziell lehrunterstützende Akteure umfasst.

Die Akzeptanz von Hochschulprofessionellen seitens der Hochschullehrenden wird der Erfahrung der Befragten nach von organisatorischen, personenbezogenen und institutionellen Parametern geprägt:

- Zu den wichtigsten Einflussgrößen der Akzeptanz Hochschulprofessioneller zählen nach Erfahrung der QPL-Mitarbeiter/innen Transparenz und Zeit. Zunächst bedürfe es Transparenz über

⁴² vgl. oben 1.2. Methodisches Vorgehen

Aufgaben und Funktionen der Hochschulprofessionellen. Nötig sei, den Bekanntheitsgrad der offerierten Unterstützungsleistungen und ihrer intendierten Wirkung – Entlastung der Lehrenden – zu erhöhen. Dies lasse sich nicht ad hoc organisieren, sondern müsse als Entwicklungsprozess aufgefasst werden. Dieser wiederum benötige Zeit, d.h. man müsse sich an der Hochschule diese nötige Zeit auch geben. Um die Lehrenden auf die Unterstützungsangebote der neuen Kollegen aufmerksam zu machen, benötige es einerseits transparente, niedrigschwellig erfahrbare Informationen über angebotene Leistungen. Andererseits seien Möglichkeiten der Vernetzung und des Austausches nötig. Ansonsten würden die Bemühungen dieser Mitarbeiter/innen nur wenige Lehrende erreichen.

„Zu Projektbeginn war die Akzeptanz niedrig bis sehr gering. Im Laufe der letzten vier Jahre hat sich dies geändert – die Akzeptanz ist deutlich gestiegen.“ (QPLBefr) Ein Abbau des Widerstands sei nur durch Beziehungsarbeit möglich: *„Sobald Vertrauen in die neuen Personalgruppen entstanden ist und Lehrende merken, dass eine wertschätzende und unterstützenwollende Haltung vorhanden ist, wird der Boden kultiviert, auf dem eine Aufklärung auf Sachebene erfolgen kann.“ (QPLBefr)*

■ Die Akzeptanz hänge aber auch stark davon ab, was das eigene Rollenverständnis der Personen ist, welche Kompetenzen und Qualifikationen und welches Engagement sie einbringen (können). Da Hochschulprofessionelle häufig auf befristeten (Projekt-)Stellen beschäftigt sind, werde die Ausprägung eben dieser Faktoren (eigenes Rollenverständnis, Ausbau vorhandener Kompetenzen und Qualifikationen sowie ein auf langfristige Ziele ausgerichtetes Engagement) gehemmt. Viele dieser Mitarbeiter würden in ihrem Rollenverständnis zur ‚Academica‘ tendieren, da dies einerseits mehr Wertschätzung und Anerkennung als die Verwaltungsebene verspreche und andererseits verlässlichere Zukunftschancen erwartet würden. Ein in eine Richtung tendierendes Rollenverständnis kann konfliktbehaftet sein, insbesondere wenn die Aufgabe der neuen Mitarbeiter/innen eben in der Vermittlung zwischen Verwaltungsebene und Wissenschaftlern liegt.

■ Die Akzeptanz sei zudem von einer spürbaren Entlastungswirkung auf Seiten der Lehrenden abhängig. Arbeiten die genannten Personalgruppen an den Bedürfnissen der wissenschaftlichen Leistungsebene vorbei, führt das zu einer eher skeptischen Haltung: *„Akzeptanz nur dann, wenn der Mehrwert klar ist und keine Mehrarbeit entsteht.“ (QPLBefr)*

■ Auch die institutionelle Angliederung der Funktionsstellen habe Auswirkungen auf die Akzeptanz. Wenn die neuen Mitarbeiter/innen den Eindruck erwecken, der „verlängerte Arm der Hochschulleitung“ oder nur um eines politischen Willens eingerichtet worden zu sein – also keinen Bezug zu den regulären Strukturen und Abläufen haben –, gestalte es sich schwierig, Akzeptanz herzustellen. *„Die Akzeptanz ist dann groß, wenn die entsprechenden Personen sich unterstützend verhalten, als Service-Einrichtungen fungieren und kompetent als Dienstleister verhalten. Das ist aber leider nicht immer gegeben.“ (QPLBefr)*

■ Weiter würden Verteilungs- und/oder Neiddebatten die Akzeptanz der neuen Mitarbeiter/innen beeinflussen. Das betrifft etwa die Fälle, in denen Strukturen bzw. Funktionsstellen verstetigt werden (sollen). Es komme zu einer Konkurrenzsituation hinsichtlich der Mittelausstattung zwischen den hochschulischen Kernleistungsbereichen und den Hochschulprofessionellen – interpretiert als Vernachlässigung der Personalausstattung auf der Leistungsebene: *„Manche Lehrende sind der Auffassung, das Geld für die QPL-Projekte flösse besser in Professuren.“ (QPLBefr)*

■ Schließlich sei auch über die Fachrichtungen hinweg ein Akzeptanzgefälle gegenüber den neuen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen erkennbar. Innerhalb der Sozialwissenschaften lasse sich schneller und eine größere Akzeptanz herstellen, als das bei den Naturwissenschaften der Fall sei.

Zwar verbindet sich mit den neuen Tätigkeitsrollen die Hoffnung auf Arbeitsentlastungen in den Bereichen, in denen seit Jahren eine Zunahme an Administration beobachtet wird (bspw. Akkreditierungen, Drittmittelbearbeitung, Lehrentwicklung), aber es überwiegen enttäuschte Erwartungen. Aus Sicht der interviewten Hochschullehrenden lasse die Schaffung neuer (Stabs-)Stellen oftmals Sinn und Zweck vermissen bzw. sei dieser nicht erkennbar. Für Hochschulleitungen würden die neuen Mitarbeiter in erster Linie eine begehrte Ressource darstellen. Teilweise würden diese für fachfremde Aufgaben eingesetzt, die gerade vorrangig zu erledigen seien, aber nicht unbedingt ihrem Stellen- oder Funktionsprofil entsprechen. So seien deren Aufgaben oftmals nicht transparent, was sich in Misstrauen gegenüber diesem Beschäftigten ausdrückt.

Jedenfalls werde der Verwaltungsapparat so künstlich aufgebläht, während Forschung und Lehre immer mehr Ressourcenzwängen unterlägen. Es stelle sich die Frage, ob die Motivation für die Etablierung Hochschulprofessioneller nicht eher darin begründet liegt, dass die Hochschulleitungsebene eine institutionelle Position bzw. Struktur brauche, um Entscheidungen oder Programme zu legitimieren. Denn die Verhältnismäßigkeit von Input und Output fehle oftmals: *„Man findet sich damit ab, dass es sowas dann gibt.“* (HSL2)

Kritisiert wird insbesondere eine vermeintliche Loslösung Hochschulprofessioneller von der Praxis. Das führe dazu, dass diese eher ihre eigenen Interessen und Vorstellungen verfolgen würden. Einer effektiven Vermittlung sowie Schnittstellenarbeit zwischen Administration und Wissenschaft stehe dies entgegen. Dabei sei zu beobachten, dass die Mitarbeiter/innen ihr Aufgabenspektrum über den je ursprünglichen Ansatz hinaus erweitern, wohl einer Art Selbsterhaltungstrieb folgend, um ihre Beschäftigungsbedingungen sowie weiterführende Beschäftigungsaussichten zu verbessern. Das führe zu einer inhaltlich nicht bedarfsgerechten Organisation dieser (Stabs-)Stellen.

Der Kontakt zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der neu geschaffenen Stellen gehe über eine punktuelle Zusammenarbeit nicht hinaus, so die Befragten. Dennoch wird Hochschulprofessionellen eine höhere Sichtbarkeit zugeschrieben als der Hochschulverwaltungsebene, wodurch der persönliche Kontakt vergleichsweise eher gegeben sei. Bezüglich dieser Einschätzung lassen sich keine Unterschiede zwischen den Hochschularten feststellen.

Eine entlastende Wirkung der Schnittstellenarbeit wird insbesondere dann gesehen, wenn die Mitarbeiter/innen spürbar engagiert und problemlösungsorientiert agieren. Trotz der Entlastungswirkung durch das Vorhandensein eines zentralen Ansprechpartners entstünden aber durch notwendige koordinative Absprachen neue Belastungselemente. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen befragte Verwaltungsmitarbeiter/innen über die Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Leistungsebene und Hochschulprofessionellen:

„Das sind eben diese ganzen E13er, die aus der Wissenschaft kommen und sowieso nicht wissen, wie Verwaltung läuft, und irgendwelche komischen Dinge machen, die kein Mensch braucht: Thema Exzellenzinitiative, Benchmarkings, mit denen die Fakultäten dann konfrontiert werden, die sie machen müssen und einfach nur unangenehm sind.“ (HVW2)

Die Anforderungen, die Hochschulprofessionelle im Rahmen ihrer Tätigkeiten an Wissenschaftler formulieren, werden von eben jenen als Mehraufwandsproduzierend empfunden. Es gebe eine Fülle an Anforderungen und Verpflichtungen vonseiten der neu geschaffenen Stellen. Zugleich seien Aktivitäten, Ergebnisse und Informationen bei den Lehrenden nur begrenzt bekannt bzw. werden diese kaum bekannt gemacht – es fehle an Transparenz. Insgesamt bleibe deren Entlastungswirkung subjektiv gering. Kritisiert werden vor allem nicht bedarfsgerechte und zielgruppenorientierte thematische Aufbereitungen in Form unzähliger Paper, Broschüren und Handbüchern.

Die eigentliche Herausforderung sei wohl, die Hochschulprofessionellen als vermittelndes Element in den Hochschulalltag zu integrieren und dies entsprechend kommunizieren zu können. Bislang werden sie eher nicht als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Leistungsebene und Verwaltung wahrgenommen, da sie die spezifischen Interessen der Hochschulleitung und des Hochschulmanagements verträten, die häufig nicht den Interessen der Lehrenden entsprächen. Teilweise wird gerade auch die Rolle der Hochschulprofessionellen als Vermittler hinderlich empfunden, um in einen direkten und kollegialen Austausch mit dem Rektorat treten zu können: *„Die vermitteln nicht zwischen uns. Die haben eigene Interessen, und die haben eigene Vorstellungen.“* (HSL4)

Nach Einschätzung der befragten Wissenschaftler/innen bedürfe es eines weniger komplexen Systems von Hochschulprofessionellen. Kurze Dienstwege, bspw. der direkte Kontakt zum Dekan per eMail, Telefon oder face to face, werden als weniger aufwendig eingeschätzt. Was beim Einsatz von Hochschulprofessionellen zunächst nach Einsparung von Koordinationskosten aussehe, verkehre sich schließlich ins Gegenteil – durch in der Folge verstärkte vertikale und horizontale Koordinierungsnotwendigkeiten. Es sei zwar zunächst zeitlich aufwendiger, die Dinge selbst zu erledigen, aber letztlich produktiver als über die Vermittlungsleistung Hochschulprofessioneller.

So betrachtet, wird es nachvollziehbarer, dass aus Sicht vieler Wissenschaftler die neuen Hochschulprofessionellen als „Feinde der Wissenschaftler“ erscheinen. Die Schaffung ihrer Stellen impliziert eine finanzielle Kürzung in den Kernleistungsbereichen der Wissenschaft bzw. wird als eine solche auch dann wahrgenommen, wenn die Mittel aus Sondertöpfen kommen. Der subjektiv empfundene bürokratische Aufwand für Hochschullehrende verringere sich dadurch aber nicht, sondern wird als gestiegen wahrgenommen.

Empirisch ist das leicht zu erklären: Zum einen müssen die Wissenschaftler/innen nun mit einer weiteren Personengruppe neben der Verwaltung kommunizieren. Zum anderen sind die Stellen der Hochschulprofessionellen wegen neuer Anforderungen, die es zuvor nicht gab, geschaffen worden. Diese benötigen zu ihrer Umsetzung praktisch immer die Mitwirkung auch der Lehrenden. Daher lässt sich selbst dann, wenn die Hochschulprofessionellen erfolgreich Entlastungswirkungen für die Lehrenden erzeugen, doch nicht der Zustand des Nullaufwands für die zuvor nicht bestehende Anforderung wiederherstellen.

3.3. Campus-Management-Systeme

Ein wichtiger Weg, mit dem Hochschulen auf gestiegene organisatorische Anforderungen reagieren, sind digitale Assistenzsysteme. Sogenannte Hochschulinformationssysteme entstanden bereits in den 1990er Jahren. Sie waren für eine zentral organisierte Studienadministration entwickelt worden und wurden nur von einer vergleichsweise geringen Zahl an Akteuren genutzt (Auth 2016: 115). Inzwischen hat sich für diese Systeme im deutschsprachigen Raum, sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der Hochschulpraxis, die Bezeichnung „Campus-Management-System“ (CaMS) durchgesetzt.⁴³ Der Begriffswechsel markiert zugleich eine deutliche Steigerung der Anforderungen und Erwartungen.

3.3.1. Funktionen und Merkmale

Unter CaMS werden elektronische Anwendungssysteme verstanden, die zur umfassenden Unterstützung vornehmlich administrativer Prozesse an Hochschulen eingesetzt werden.⁴⁴ Es sind digitale Assistenzsysteme, die Repräsentationen der analogen Welt enthalten, um bislang analog bewältigte Vorgänge digital be- und verarbeiten zu können. Damit sind die CaMS Teil des als Digitalisierung bezeichneten Prozesses, also der zunehmenden Erstellung oder Umwandlung, Speicherung und Verbreitung von symbolisch codiertem Sinn – mithin Text im weitesten Sinne – in binärem Code.

Dies erfolgt mittels digitaler Medientechnologien, also Computern mit Programmen und Anwendungen, zeit-, orts- und personenunabhängig. Dabei werden Informationen qua Vernetzung zugleich zentralisiert wie dezentralisiert und unter Einsatz digitaler Kommunikationstechnologien, also Diensten und Internet, gespeichert. (Vgl. Donk 2012: 5) Auf der Basis von Computerisierung und elektronisch gestützter Vernetzung hat sich derart ein virtueller Raum als neues Produktions- und Verbreitungsmedium gebildet. Dieses Medium durchdringt in Auseinandersetzung wie im Zusammenspiel mit anderen Medien – seien es Schrift-, Druck-, Bild- oder Klangmedien – sämtliche Lebensbereiche. In einem weiteren Begriffsverständnis werden dann häufig alle Veränderungen, die sich daraus ergeben, unter dem Titel „Digitalisierung“ gefasst.

CaMS nutzen die so angedeuteten Möglichkeiten bislang nicht umfassend, was vor allem mit ihrer weitgehenden Begrenzung auf administrative Prozessassistenz zu tun hat. Daneben gibt es selbstredend weitergehende Nutzungen im Wissenschaftsbetrieb etwa im Rahmen onlinegestützter Forschung und Forschungskollaborationen, der Digital Humanities und anderer massen-

⁴³ Im englischsprachigen Raum lassen sich insbesondere Bezeichnungen wie „Student Management System“ oder „University Information System“ finden. Siehe dazu z.B. <http://sfas.yale.edu/sis> oder http://www.lsu.edu/it_services/uis/ (9.11.2016).

⁴⁴ vgl. Bensberg (2009), Brune et al. (2009), Sprenger/Klages/Breitner (2010), Stender et al. (2007)

datenbasierter Untersuchungen oder digitaler wissenschaftlicher Kommunikationen über Portale, Blogs, Wikis und elektronische Journale. Doch all dies ist nur in Ausnahmefällen – etwa in Gestalt von Forschungsdatenbanken – in Campus-Management-Systeme integriert. Dennoch wird der Begriff CaMS recht inflationär gebraucht, um sehr verschiedene Sachverhalte zu beschreiben:⁴⁵

- So finden sich CaMS ebenso als Hochschulverwaltungsprozesse unterstützende Systeme definiert (vgl. Kleinschmidt 2015: 702) wie als Anwendungssysteme zur Unterstützung der Kernprozesse von Forschung und Lehre (vgl. Carolla 2015: 9), wie auch konkreter als Systeme zur Optimierung der Studien- und Lehrorganisation (vgl. Brune et al. 2009: 483).
- Gleichzeitig werden CaMS oftmals auch im Sinne des Enterprise Resource Planning (ERP) als Funktionssysteme einer klassischen Ressourcenverwaltung und des Kontaktmanagements verstanden.
- Darüber hinaus werden allgemeine Hochschulportale bzw. -plattformen sowie Apps und Tools aus dem Bereich Learning Management (LMS) oftmals ebenfalls als CaMS ausgegeben bzw. als solche wahrgenommen. Zur Verwirrung trägt bei, dass Anbieter solcher Systeme popagieren, „Campus-Management-Funktionen“ mit anzubieten. Learning-Management-Systeme sind keine CaMS als solche, können aber darin integriert sein – sind es in der Praxis aber nicht.

Derart bestehen systematische Unklarheiten. Ein gefestigtes Begriffsverständnis von CaMS steht daher bisher noch aus, so dass man sich einstweilen mit Merkmalskatalogen behelfen muss. Nach Alt und Auth (2010: 186) besitzen CaMS idealerweise drei Hauptmerkmale:

- die Realisierung der Prinzipien integrierter Anwendungssysteme (u.a. zentrale, konsistente Datenverwaltung, einheitliche Benutzerschnittstelle sowie funktionsübergreifende Abläufe);
- die gezielte Konzeption als Standardsoftware, die modular aufgebaut und individuell anpassbar ist;
- die Abdeckung sämtlicher operativer Funktionalitäten (horizontale Integration) sowie Abbildung aller Planungs- und Kontrollfunktionalitäten der Kernprozesse einer Hochschule (vertikale Integration).

Systematischen Unklarheiten bestehen auch hinsichtlich der ambitionierten Steigerungsform „integrierte CaMS“. Bezeichnet werden damit sehr verschiedene Ausgestaltungen – eine klare bzw. umfassende Definition fehlt auch hier. Dies geht einher mit Begriffsaufweichungen bzw. -zusätzen: „voll integrierte CMS“ (Kleinschmidt 2015: 702), „hochintegriertes System“ (Radenbach 2009: 503) sowie „mehr oder weniger integrierte IT-Systeme“ (Brune et al. 2009: 483).

Unklar bleibt bisher: Ab wann darf ein System integriert genannt werden? Ist ein System schon integriert, wenn es den kompletten *Student-Life-Circle (SLC)* abbildet oder erst dann, wenn es eine Komplettlösung für das gesamte elektronische Hochschulökosystem liefert? Ist ein System immer noch integriert, wenn einzelne Module nicht mit implementiert werden, sondern gesondert laufen? Spielt die Anzahl der abgedeckten Funktionsbereiche eine Rolle? Reicht es aus, wenn das System in der Lage dazu ist, alle Prozesse lediglich abzubilden, aber keine oder nur teilweise Interaktionsfunktionen bereitstellt? Oder muss das System bestimmten Prinzipien genügen?

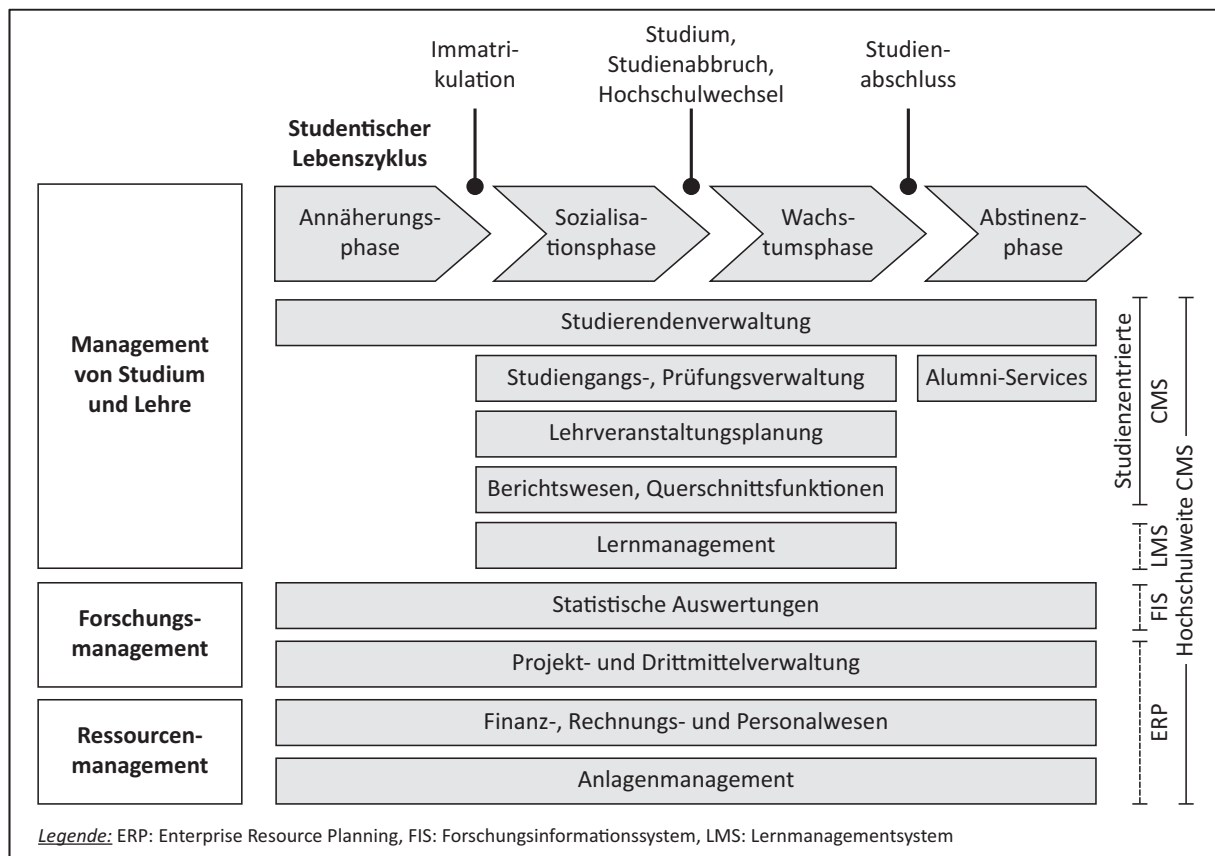
Aus funktionaler Sicht deckt ein CaMS idealerweise sämtliche operativen Funktionalitäten sowie alle Planungs- und Kontrollfunktionalitäten einer Hochschule ab. Bezüglich der Funktionalitäten finden sich in der Literatur und Praxis insbesondere zwei Auffassungen (vgl. Alt/Auth 2010: 185f.; Bensberg 2009: 493) (Übersicht 7):

- In einer engeren *studienzentrierten Funktionsweise* dient ein CaMS der Administration von Lehre und Studium. Dazu zählen sämtliche Aufgabenfelder, die es im akademischen Zyklus abzuwickeln gilt: von der Bewerbung und Zulassung über die Studierenden- und Prüfungsverwaltung, das Studium selbst bis hin zur Alumni-Verwaltung.
- Neben der Lehr- und Studienverwaltung ermöglichen CaMS aber auch die Unterstützung operativer und strategischer Führungsaufgaben sowie die Implementierung eines leistungsfähigen

⁴⁵ Eine Umfrage auf der Tagung des Arbeitskreises Campus-Management der Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung (ZKI) im September 2013 bestätigte diese Wahrnehmung (ZKI 2016: 8).

gen Berichtswesens für das Hochschulmanagement. Eine solche umfassendere *hochschulweite Funktionsweise* geht also über den studentischen Lebenszyklus hinaus – schließt das Forschungs- und Ressourcenmanagement sowie die Lehre selbst (Lernmanagement und E-Learning) mit ein. Oftmals werden derartige Systeme als „integrierte CaMS“ bezeichnet.

Übersicht 7: Studienzentrierte und hochschulweite CaMS



Quelle: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/informationssysteme/Sektorspezifische-Anwendungssysteme/campus-management-system> (2.11.2015)

Im deutschsprachigen Raum lassen sich einige einschlägige Anbieter für CaMS-Produkte, insbesondere aufgrund ihrer Referenzen, herausstellen (vgl. Alt/Auth 2010: 186f.; Bick/Grechenig/Spitta 2010: 10): siehe dazu Übersicht 8.

Übersicht 8: Einschlägige Anbieter für CaMS-Produkte

Produktname	Hersteller/Anbieter	Referenzen (Auswahl)
CampusNet	Datenlotsen Informationssysteme GmbH	Universität Hamburg, Universität Osnabrück
CAS Campus	CAS Software AG	Hochschule für Musik Würzburg, FH Heilbronn
CampusOnline	TU Graz	TU München, Universität zu Köln
HISinOne	HIS Hochschul-Informations-System GmbH	Universität Konstanz, Hochschule Niederrhein
SAP SLCM	SAP	FU Berlin, FH Frankfurt a.M.

Während diese CaMS-Anbieter den Markt dominieren, drängen seit einigen Jahren in rascher Folge auch neue Produktanbieter auf den Markt, die vor allem auf Einzelaufgaben spezialisierte Systeme offerieren – wie etwa für die Prüfungsverwaltung, das Raummanagement oder Ressourcen-

planung (vgl. Alt/Auth 2010: 186). Das verstärkt noch einmal die Notwendigkeiten an den Hochschulen, sich mit der Frage der Integriertheit von Campus-Management-Systemen auseinanderzusetzen.

In der Praxis sind die existierenden CaMS jedenfalls von einer Integriertheit im Sinne von Systemlösungen derzeit weit entfernt (vgl. Schilbach/ Schönbrunn/Strahinger 2009: 251). Stattdessen bestehen die elektronischen Hochschulökosysteme für Lehrende und Studierende an Hochschulen – zusätzlich zum CaMS – aus zahlreichen auf Einzelaufgaben spezialisierten Insellösungen: angefangen beim eMail-System und Online-Hochschulportal über eine Lernplattform, ein Studienleistungsverwaltungsportal und die Webpräsenz des Studentenwerks mit diversen studienunterstützenden Funktionalitäten bis hin zu einer oder mehreren eCards für räumliche Zugänge und Bezahlungen, dem Bibliotheks-OPAC, diverser Datenbanken zu Forschungsprojekten oder des Universitätsarchivs sowie verschiedensten Campus-, Fakultäts- und Institutsdiensten. (Übersicht 9)

Übersicht 9: Das elektronische Hochschulökosystem



Viele dieser Angebote sind entstanden, weil ihre Betreiber die Funktionalitäten der hochschulzentral angebotenen Lösungen als für ihre Zwecke unzulänglich erachten. Die gesonderte Lösung realisiert dann einen Mehrwert, der den Nutzern durchaus zugute kommt. Doch zugleich geht damit einher, dass jedes der Systeme separat und sehr häufig schnittstellenfrei funktioniert (vgl. Leyh/Hennig 2012). Letzteres wird insbesondere daran erkennbar, dass es keine systemübergreifende Suchfunktion gibt.

Um z.B. Lehrbelange zu organisieren, muss das wissenschaftliche Personal typischerweise mehrere parallel bestehende Systeme bzw. Portale anlaufen. Jeder dieser Anlaufpunkte präsentiert sich in der Regel mit eigener Nutzeroberfläche, Usability und unterschiedlichen Zugangsdaten. Inkonsistenzen und die Notwendigkeit von Doppeleintragungen sind die technische Folge. Wenn Lehrende unter diesen Vorzeichen die komplexen elektronischen Systeme bedienen sollen, erhöht das die Fehleranfälligkeit. Sind an einer Hochschule verschiedene elektronische Systeme in Gebrauch, können sich Anwendungsfehler und Synchronisationsproblematiken überlagern.

Der Anspruch, alle Funktionen in einem System abzubilden, formuliert das Höchstmaß der denkbaren Komplexität. Statt von Teil- oder Vollintegration sprechen Informatiker daher eher von lose oder eng gekoppelten Systemen. Zunächst muss genau festgelegt bzw. differenziert werden, was

integriert werden soll, mit welchem Ziel und zu welchem Zweck. Eine Interoperabilität von Informationssystemen verlangt eine Integration auf verschiedenen Ebenen. So lassen sich drei zentrale Integrationsebenen unterscheiden (vgl. Alt/Auth 2010: 186; Hahn 2012):

- *Datenintegration*: Dabei werden Informationen aus verschiedenen Datenbeständen (Datenquellen), in der Regel mit unterschiedlichen Datenstrukturen, in eine gemeinsame einheitliche Datenstruktur bzw. Datenbank überführt (zentrale und konsistente Datenverwaltung).
- *Funktionale Integration*: Auf der funktionstechnischen Integrationsebene erfolgt die Abstimmung der verschiedenen Funktionen der Anwendungssysteme. In diesem Verständnis werden Komponenten und/oder Systeme mit der Absicht kombiniert, eine einheitliche Basisfunktionalität (einheitliche Benutzerschnittstelle) bereitzustellen.
- *Prozessintegration*: Auf dieser Ebene erfolgt die notwendige Abstimmung der Ablaufreihenfolge des Informationsaustausches. Idealerweise werden hierbei Applikationen und Services aus verschiedenen Systemen zu einem komplexen Gesamtprozess zusammengesetzt (funktionsübergreifende Abläufe).

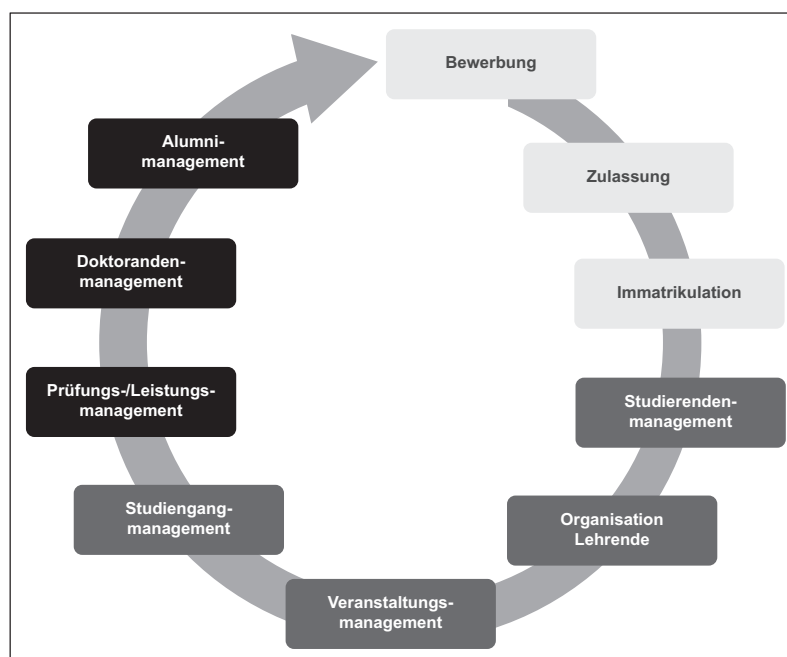
Jede Integrationsart schafft verschiedene Probleme, die unterschiedlich zu bearbeiten und zu lösen sind. So muss die Sinnhaftigkeit der digitalen Abbildung von Prozessen und Anforderungen stets hinterfragt werden. Nicht alle Prozesse in einer Hochschule sind gleichgewichtig – Prozesse müssen entsprechend priorisiert werden. Brune et al. (2014: 5f.) weisen zudem darauf hin, dass eine Datenintegration mit einheitlicher Datenbasis einer evolutionären und modularisierten Entwicklung eigentlich zuwider laufe: Die Komponenten würden dann wegen gemeinsamer Daten schnell voneinander abhängig, was die Flexibilität für künftige – aktuelle jeweils unbekannte – Entwicklungen einschränkt. So müsse auch hier eine Priorisierung stattfinden, um dann stufenweise vorgehen zu können: Welche Komponenten müssen zwingend zusammengeschaltet werden? In der Regel fehlt es aber an den Hochschulen an einer zentralen Instanz mit der Kompetenz und Autorität, diese Bewertungen vorzunehmen.

3.3.2. Studienzentrierte Campus-Management-Systeme

Gezeigt wurde, dass der CaMS-Begriff je nach Sichtweise alle Hochschulprozesse oder nur bestimmte Prozessgruppen betreffen kann. Zu den Benutzern eines CaMS können im Grundsatz alle

am Hochschulgeschehen beteiligten Personen – Studierende, Lehrende und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter/innen in den Verwaltungen – gehören. Je größer der Kreis derjenigen ist, deren Arbeit von CaMS abgebildet wird, desto unterschiedlicher sind die Auffassungen darüber, welche Aufgaben dem elektronischen Campus-Management letztlich zugerechnet werden (sollen). Sowohl in der Literatur als auch bei den Anbietern von CaMS finden sich vielfache Auflistungen solcher Funktionen. Bei der Implementation von CaMS seien zudem typischerweise Differenzen von Erwartungen und Möglichkeiten zu beobachten. (Vgl. Carolla 2014: 9ff.)

Übersicht 10: Prozesse des Student Life Cycle



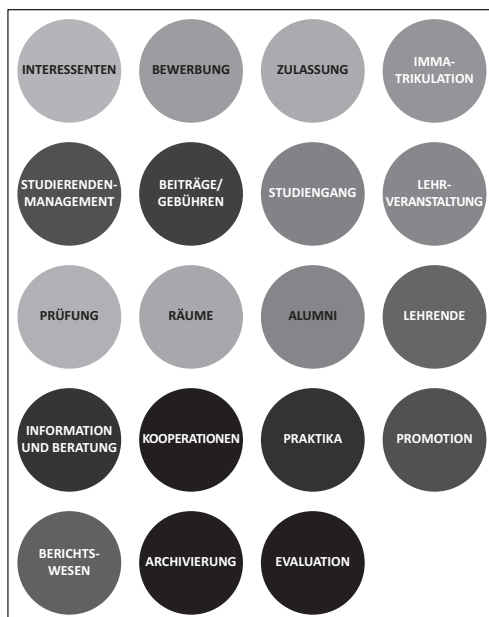
Quelle: <http://www2.uv.ruhr-uni-bochum.de/it-services/ecampus> (2.11.2015)

Bezogen auf die Hochschullehre und das Studium rücken insbesondere studienzentrierte CaMS in den Vordergrund. Solche studienzentrierten CaMS stehen mittlerweile in standardisierter Form mit unterschiedlichsten anpassbaren Funktionalitäten zur Verfügung. Neben studienzentrierten CaMS kommen sogenannte lehrunterstützende Plattformen⁴⁶ zum Einsatz. Während studienzentrierte CaMS den Gesamtprozess der Lehre von der Anmeldung bis zur abschließenden Bewertung hauptsächlich administrativ unterstützen, ermöglichen lehrunterstützende Plattformen den Lehrenden eine autonome und flexible Gestaltung ihrer Lehrveranstaltung (Brune et al. 2014: 9).

Der Großteil der heutigen CaMS ist studienzentriert – nur wenige beziehen weitere Bereiche im Sinne einer umfassenderen hochschulweiten Funktionsweise, etwa das Ressourcen- oder Forschungsmanagement, mit ein. Der Funktionsumfang studienzentrierter CaMS orientiert sich grundlegend am sogenannten Student Life Cycle. Deckt das System den gesamten Zyklus ab, dann umfasst es die Verwaltung von Studienbewerbern, das Studierenden- und Lehrendenmanagement, die Administration von Veranstaltungen, das Prüfungs- und Leistungsmanagement sowie Zusatzleistungen wie das Alumni-Management.⁴⁷ Im allgemeinen können die in Übersicht 10 benannten Prozesse unterschieden werden, an denen sich studienzentrierte CaMS-Produkte mehrheitlich orientieren.

Derartige Auflistungen können aber die tatsächlichen Bedürfnisse an einer bestimmten Hochschule auch verfehlen (Carolla 2014: 9). Die Praxis zeigt, dass die einzelnen Prozesse nicht immer klar voneinander getrennt sind. Zunehmend wird die Angebotspalette zudem sowohl bei den Produktanbietern als auch an den Hochschulen selbst um Funktionen bspw. im Alumni-Service erweitert – diese können dann dem Studierendenmanagement zugeordnet oder auch als eigenständiger Funktionsdienst angedockt werden. Zugleich wird die Studiengangsverwaltung oftmals in anderen Systemen mitverhandelt.

Übersicht 11: ZKI Prozesslandkarte Campus-Management für den Bereich Studium und Lehre



Quelle: ZKI (2016: 17)

Begrifflichkeiten, Abgrenzungen und Nutzungen unterscheiden sich oftmals stark voneinander, da die organisatorischen Voraussetzungen und Bedingungen differieren. So lassen sich Prozessbereiche innerhalb eines CaMS nur schwer für eine Hochschule insgesamt oder gar allgemeingültig formulieren. Diesen Umstand nahm der Arbeitskreis Campus-Management des ZKI zum Anlass, eine Prozesslandkarte auf einem Abstraktionsniveau zu erarbeiten, das für eine in sich heterogene Hochschullandschaft geeignet sein kann. Im Fokus dieser Map stehen die Themen und Inhalte der Umsetzung des Bereichs „Studium und Lehre“ einschließlich der begleitenden Verwaltungsaufgaben auf einer allgemein beschriebenen Prozessebene. Unterhalb derer haben die einzelnen Hochschulen die Möglichkeit, ihre Prozesse zu konkretisieren. (ZKI 2016: 8f.) Die Prozesslandkarte umfasst 19 Hauptprozesse, unter denen sich jeweilige Teilprozesse subsumieren lassen (ebd.: 18ff.) (Übersicht 11):

⁴⁶ In der Hochschulpraxis sind derartige Systeme auch als Lernplattformen, Learning Management System (LMS), E-Learning-Systeme oder Lehr- und Lernmanagementsysteme (LLM) bekannt.

⁴⁷ vgl. Alt/Auth (2010: 186f.), Bensberg (2009: 493), Bick/Grechenig/Spitta (2010: 64), Brune et al. (2009: 485ff.)

- **Interessenten:** Verwaltung, Information, Beratung und Betreuung verschiedener hochschulexterner Personen und Interessentengruppen
- **Bewerbung:** Einrichtung von Bewerbungsverfahren für Studiengänge, Entgegennahme von Bewerbungen sowie deren Prüfung und ggf. Bewertung
- **Zulassung:** Zulassung von BewerberInnen und ggf. Bewerbergruppen zu Studiengängen sowie Annahmeverfahren
- **Immatrikulation:** Einschreibung zugelassener BewerberInnen sowie Erzeugung, Bereitstellung und Versand der dazugehörigen Bescheide
- **Studierendenmanagement:** Verwaltung aller eingeschriebenen Personen von Änderung der Stammdaten, Vertiefungswahlen über Rückmeldungen und Beurlaubungen bis hin zur Exmatrikulation
- **Beiträge und Gebühren:** Verwaltung von Zahlungen im Zusammenhang mit Bewerbungen, Einschreibung, Rückmeldung, ggf. zahlungspflichtige Leistungen und gebührenpflichtige Studiengänge sowie Beiträge und Gebühren bei Fort- und Weiterbildung, Schulungen oder Gasthörerschaften
- **Studiengang:** Studiengangsentwicklung mit Unterstützung, Strukturierung, Planung, Entwicklung und Einstellung des Studienangebotes sowie Akkreditierungsverfahren und Studiengangsmanagement mit Erstellung, Fortschreibung und Umsetzung der Studien- und Prüfungsordnungen sowie Modulhandbücher
- **Lehrveranstaltung:** Erarbeitung der semesterbezogenen Veranstaltungsplanung, deren Veröffentlichung und Belegung sowie ggf. Aufnahme und Einteilung von Studierenden sowie Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen
- **Prüfung:** Zulassungsvoraussetzungen, Prüfungsplanung, Veröffentlichung, Bescheinigung sowie Anmeldung, Zulassung, Abmeldung und Prüfungsdurchführung
- **Räume:** Zuordnung von Räumen für Lehrveranstaltungen, Prüfungen und anderen Veranstaltungen sowie Pflege und Verwaltung von Raumdaten
- **Alumni:** Verwaltung und Information sowie Einbindung, Förderung und Weiterentwicklung der Alumni
- **Lehrende:** Administration von Lehrenden sowie Erfassung und Verwaltung von Lehrdeputaten
- **Information und Beratung:** Information und Beratung von Studierenden im Rahmen von Studium und Lehre
- **Kooperationen:** Gestaltung von Kooperationen zwischen Hochschulen zu gemeinsamen Angeboten in Studium und Lehre, die Bereitstellung und Übertragung von Studiendaten und -verläufen sowie Abläufe im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten Studierender und international Studierenden sowie Kooperation mit Stiftungen und Stipendienggebern
- **Praktika:** Bereitstellung von praktikumsbezogenen Informationen, Unterstützung bei Praktikumsuche, Auswertung und Verwaltung von Unterlagen sowie Kommunikation mit Praktikumsbetrieben
- **Promotion:** Verwaltung aller an der Hochschule promovierenden Personen, von Stammdaten bis zur Eröffnung und Durchführung des Promotionsvorganges
- **Berichtswesen:** Erstellung, Aufbereitung und Bereitstellung von Daten sowie Berichtsvorlagen, eingegliedert in das Gesamtberichtswesen der Hochschule
- **Archivierung:** Aufbewahrung von Daten und Dokumenten, verknüpft mit Berichtswesen
- **Evaluation:** Darstellung der Abläufe von Evaluationsprozessen in verschiedenen Bereichen des Student Life Circle, als Bestandteil der Qualitätssicherung von Studium und Lehre

Neben der allgemeinen Korrespondenz mit und Beratung von Studierenden besteht heute eine besondere Anforderung der Lehrbegleitung bzw. -organisation in der Pflege von und Kommunikation über digitale, lehrunterstützende Plattformen. Zu den verbreitetsten Angeboten in diesem Bereich zählen ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System), Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) und Stud.IP (Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre).

Die Grenzen zwischen studienzentrierten CaMS und lehrunterstützenden Plattformen sind zum Teil fließend, wobei die Systeme nicht zwangsläufig miteinander verknüpft sind. Die lehrunterstützenden Plattformen laufen daher häufig neben den neu implementierten studienzentrierten CaMS weiter. Eine Reihe von Informationen und Funktionen der lehrunterstützenden Plattformen werden auch in den studienzentrierten CaMS benötigt bzw. vorgehalten (bspw. Informationen zu Lehrveranstaltungen, Räumen und Teilnehmern).

Zudem ist an Hochschulen häufig Realität, dass verschiedene lehrunterstützende Plattformen parallel laufen. Beispielsweise nutzen einzelne Fachbereiche, Professuren oder Studierendenkohorten zusätzlich zu den am Markt etablierten Angeboten eigene Softwarelösungen. So entstehen nicht selten nebeneinander vorgehaltene redundante Grunddaten. Daraus ergeben sich für Studierende wie für Lehrende prozessbezogene Widersprüchlichkeiten: Alle an der Lehre Beteiligten

stehen stets vor der Frage, in welchem Portal die gesuchte Veranstaltung, Aufgabe oder Datei zu finden ist bzw. welche Doppeleintragungen und (In-)Konsistenzen zu beachten sind.

Die Arbeit über lehrunterstützende Plattformen ist teils als traditionelle, teils als neue Anforderung fassbar:

- Traditionell waren Aufgaben wie das Bereitstellen von Vorlesungsmaterialien, Teilnehmerlisten oder Terminierungen schon immer durch die Lehrenden (oder deren Mitarbeiter/innen) zu erledigen. Dies findet nun lediglich statt papierbasiert auf den digitalen Plattformen statt. Inwiefern es dadurch zu Aufwandssteigerungen oder -verringerungen kommt, welcher Mehrwert geschaffen und inwiefern die Qualität der Lehre beeinflusst wird, hängt von mehreren Faktoren ab und wird individuell variierend eingeschätzt.
- Neu ist, dass der Umgang mit den Plattformen gegenüber der traditionellen, analogen Verfahrensweise deutliche Differenzen aufweist. Dies kann Einarbeitungen bzw. Schulungen erfordern, die zunächst Ressourcen binden, diese ggf. aber durch anschließende Effizienzsteigerungen kompensieren können.

3.3.3. *Probleme und Herausforderungen*

Mit der Einführung von CaMS verknüpfen Hochschulen hohe Erwartungen an die Effektivierung und Effizienzsteigerungen organisatorischer Prozesse. Dem Betrieb solch komplexer Systeme sind bestimmte Reibungen und daran geknüpfte Ressourcenverluste zwar in gewissem Maße inhärent und daher nie vollständig zu eliminieren. Die empirischen Befunde verweisen allerdings auch auf Entwicklungen und Determinanten, deren Gestaltung bzw. Nutzung beträchtliche Optimierungspotenziale bergen.

Ursachen der geringen Integriertheit von Campus-Management-Systemen

Es ist nicht schwer, über die oben herausgearbeitete Kluft zu spötteln, die digitalisierungsbezogen an den Hochschulen besteht: zwischen einerseits den virtuellen Parallelwelten, die Verbindungen zueinander am ehesten über die Hauspost oder zufällige Messagesprache – also in ausgesprochen analogen Formen – aufbauen, und der Rhetorik über vermeintlich „integrierte Systeme“ andererseits. Soll jedoch an Lösungen gearbeitet werden, um diese Kluft zu schließen (oder sie zu überbrücken), bedarf es der Kenntnis ihrer Ursachen.

Als oben herausgearbeitete Ausgangspunkte sind hier festzuhalten: (1) Viele Campus-Management-Systeme werden von ihren Betreibern oder den Softwareanbietern zwar als „integriert“ angepriesen, kombinieren tatsächlich aber nur einige wenige Funktionalitäten. (2) Dies ist dann notwendigerweise damit verbunden, dass verschiedenste Systeme genutzt werden, jeweils mit eigener Nutzeroberfläche, Usability und unterschiedlichen Zugangsdaten.

Soweit die von uns gewählten Zugänge hinsichtlich der Ursachen für diese verfestigte Situation informativ waren, ergibt die Auswertung folgende Anhaltspunkte:

- Festzuhalten ist zunächst, dass die Systeme historisch gewachsen sind. Das gründet in der Dynamik der Soft- und Hardware-Entwicklung, der Ressourcenverfügbarkeit im Zeitverlauf, neu entstehenden Nutzeransprüchen und sich veränderndem Nutzerverhalten. Sodann ist festzuhalten, dass dies auch für die Zukunft gültig bleiben wird: Verschiedene hochschulische Entwicklungsdynamiken sind ebenso weiterhin zu erwarten wie fortdauernd unabschätzbare Veränderungen der Digitalisierungsprozesse.
- Ist ein CaMS erst einmal eingeführt, lassen sich dessen Strukturen nicht ohne weiteres verändern. Ein späteres Umschwenken auf eine Alternative wird zunehmend aufwendiger, da sich Rückkopplungen und Hindernisse aufbauen (Lock-in-Effekt). Die Justierung zusätzlicher Funktionalitäten und geeigneter Schnittstellen stellt Hochschulen und Anbieter vor enorme Herausforderungen. Das führt oftmals zu den erwähnten Bastellösungen. Änderungen hochschulorganisatorischer Abläufe und Strukturen sowie an den IT-Dienstleistungen bedingen wiederkehrend die Reorganisation der hochschulweiten Systemstruktur. Im Zuge dieser werden einzelne der digitalen Systeme bzw. Systemkomponenten mitunter nicht dynamisch an die Neuerungen angepasst. In

der Folge können sie dann – etwa aufgrund unterschiedlicher Datenbankstrukturen – miteinander inkompatibel sein. In der Praxis bedeutet dies, dass zwei Organisationseinheiten ihre Datenbestände nicht mehr synchronisieren können. Bei umfassenden Veränderungsprozessen sind auch vorübergehende Funktionseinschränkungen oder gar temporärer Funktionsverlust einzelner Bereiche zu erwarten.

■ Kennzeichen eines integrierten CaMS ist ein zentraler Datenbestand. Einen solchen hochschulweit zu erstellen und zu pflegen ist nicht trivial. Unterschiedliche, an den Hochschulen parallel laufende Systeme basieren häufig auf je spezifischen Systemarchitekturen bzw. Datenbankstrukturen. Das heißt, für eine Integration der Daten in einen zentralen Pool sind Übersetzungen bzw. Konvertierungen der unterschiedlichen Semantiken notwendig. Der damit verbundene enorme Ressourcenaufwand und ein nur schwer prognostizierbares Kosten-/Nutzen-Verhältnis – letztlich Fragen der Effizienz – hemmen die Einführung zentralisierter Datenbestände an Hochschulen. Da diese aber Voraussetzung für ein integriertes CaMS ist, bleibt es häufig bei mehreren Einzelsystemen, die als Bastellösungen wahrgenommen werden. (Vogler 2006: 139)

■ Die Anpassung an neue Möglichkeiten der elektronischen Integration wird gehemmt durch die Differenz zwischen dynamischer Softwareentwicklung und den langwierigen Implementationsgeschwindigkeiten an Hochschulen. Letztere resultieren aus den Eigenheiten hochschulischer Entscheidungserzeugung. Diese sind gekennzeichnet worden als situativ bestimmt, oft wenig rational und deutlich abweichend von der verbreiteten Erwartung einer linearen Abfolge von Problemdefinition, Entscheidung und Problemlösung – zusammengefasst in dem Begriff der „organisierten Anarchie“ (Cohen/March/Olsen 1972: 2).

■ Das grundsätzliche Problem bei der Ablösung von Legacy-Systemen⁴⁸ (Grieger/Güldali/Sauer 2013) ist der gewachsene Funktionsumfang. Liefern bereits vor der Implementation eines (vermeintlich) integrierten CaMS einzelne Systeme an Hochschulen, so werden diese im Fortgang der Entwicklung häufig nicht unbedingt ersetzt. Auch wenn ein weiträumiger Ersatz durch die neue Software gewährleistet ist, verbleiben häufig einzelne Funktionen und Schnittstellen, die zwar im alten System vorhanden waren, es aber im neuen System nicht mehr sind. In der Konsequenz bleiben einzelne alte Systeme entweder erhalten und laufen neben der Einführung eines Moduls mit ähnlicher Funktion des neu integrierten Systems (vgl. Vogler 2006: 138), oder das neu integrierte System wird ohne das betreffende Modul in Betrieb genommen (CExp1). In der Praxis laufen dann (weitere) Systeme parallel bzw. als Insellösungen.

■ Zwar lassen sich stark standardisierbare und routinisierbare Vorgänge vergleichsweise gut innerhalb eines CaMS abbilden bzw. nutzerfreundlich umsetzen. Doch bei Vorgängen mit Ermessensspielräumen und hochschulspezifischen oder fakultätseigenen Aufgaben ist dies nur bedingt der Fall. (Schreiter/Alt 2013: 322ff.) Für solche nur bedingt standardisierbaren Aufgaben greifen Hochschulen dann auf Bastellösungen und Eigenentwicklungen zurück, auf die sie jederzeit flexibel Einfluss nehmen können. Oft mangelt es diesen Systemen allerdings an Nutzerfreundlichkeit, die sich auch im Fehlen von Schnittstellen bzw. des Ineinandergreifens von Teilsystemen zeigt.

■ Fachbereiche sind strukturell voneinander getrennte und weitgehend eigenständig funktionierende Organisationseinheiten. Dies spiegelt sich im Einsatz von Softwarelösungen wider, die parallel zu hochschulweiten Systemen bzw. Systemen anderer Fachbereiche eingesetzt werden und nicht zwangsläufig mit den unterschiedlichen CaMS-Funktionalitäten verknüpft sind. Die Ursache dessen ist, dass die Funktionalitäten der hochschulzentral angebotenen Lösungen als für die eigenen Zwecke unzulänglich erachtet werden.

■ Es besteht eine beträchtliche Heterogenität der Usergroups und in deren Nutzungsverhalten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Systeme spezifisch zu gestalten. Im Hinblick auf individuelle Gewohnheiten und Präferenzen lassen sich einerseits starke Differenzen der digitalen Affinität konstatieren – z.B. Web-1.0- oder Web-2.0-orientiert und sich z.B. nach Fächern, Hochschultyp, Qualifikationsniveau oder Verwaltungsorganisation unterscheidend. Andererseits verbindet sich dies mit hohen Erwartungshaltungen der Anwender an die Systeme (WsExp).

⁴⁸ Der Begriff beschreibt in der Informationstechnologie ein in der Organisation historisch gewachsenes etabliertes Altsystem, das hinsichtlich der technischen Entwicklung nicht mehr dem aktuellen Stand entspricht.

- Werden alle Stakeholder in Digitalisierungsprojekte einbezogen, so treffen auch kulturelle Unterschiede – etwa zwischen Wissenschaft und Verwaltung – aufeinander. Dies erhöht das Risiko, dass sachfremde Konflikte ausgetragen werden, die (teils seit langem) unabhängig von elektronischen Systemen existieren, deren Lösung aber nicht Aufgabe eines Digitalisierungsprojekts sein kann. Elektronische Systeme können, so sehr dezidiert einer der Experten auf unserem Workshop, keine organisationalen Probleme lösen.

Systemeinheitlichkeit vs. Systemdifferenziertheit

Die soeben zusammengefassten Ursachen der geringen Integriertheit von Campus-Management-Systemen sind zu berücksichtigen, wenn ein tatsächlich integriertes Campus-Management-System aufgelegt werden soll. Grundsätzlich gibt es zwei strategische Optionen: den Einsatz eines „monolithischen“ Systems (Kleinschmidt 2015) oder mehrerer auf Einzelaufgaben spezialisierter Systeme. Was am effektivsten ist, wird sowohl in Hochschulpraxis als auch wissenschaftlicher Debatte kontrovers diskutiert. Die Hochschulen selbst sind sich zunehmend der Schwächen ihrer digitalen (Des-)Integration bewusst.

Als wünschenswertes Ziel einer CaMS-Neugestaltung wird häufig formuliert, alle Funktionalbereiche und alle Integrationsebenen abzudecken, d.h. die jeweilige Hochschule als zwar in sich differenziertes, aber doch als Einheit auftretendes Ganzes digital abzubilden. Im Erfolgsfalle kann es dadurch gar gelingen, nicht nur von außen, sondern auch nach innen die Wahrnehmung einer organisationalen Einheit zu erzeugen, die sich im analogen Leben aufgrund der dort gegebenen institutionellen Differenzen nie aufbauen lässt (auch nicht über Corporate Design).

Der Vorteil von Komplettsystemen liegt auf der Hand: zentral zusammengeführte bzw. verknüpfte und strukturierte Informationen, d.h. keine redundanten Daten. Die Nachteile werden aber auch immer schnell erkennbar: Überforderung der Akteure und Nutzer, die sich in überfrachteten Lastenheften, Projektausschreibungen mit illusorischen Anforderungen und Workshops, die zu „Wünsch dir was“-Veranstaltungen werden, zeigt. Auch birgt eine zu starke Bindung an einzelne Anbieter oder Produkte das Risiko kritischer Abhängigkeiten. Beispielsweise sind die Folgen einer Firmeninsolvenz kaum abzuschätzen. Brune et al. (2009: 485) verweisen zudem darauf, dass Implementierungsphasen eines Gesamtsystems unter Zeitdruck, insbesondere wenn Top-Down eingeführt, mit einem hohen Risiko behaftet seien – dies decke sich mit publizierten Berichten zu Projektfehlschlägen im englischsprachigen Raum.⁴⁹

Sowohl Überfrachtung als auch Nicht- bzw. unzureichende Integriertheit sind mit Folgekosten verbunden, die einzelfallsensibel abzuschätzen, gegenüberzustellen und abzuwägen sind. Dazu gehört die Betrachtung auch der Vor- und Nachteile von mehreren auf Einzelaufgaben spezialisierten Systemen.

Ein natürlicher Vorteil liegt bei diesen darin, dass die Implementierung oder Umstellung schrittweise erfolgen kann (Radenbach 2009: 504). Es könnten knappe Ressourcen für Change-Management in den jeweils aktuell zu bearbeitenden Teilprojekten gebündelt werden. Diese müssten dann allerdings zu einem integrierten Gesamtsystem verknüpft werden. Indem dies schrittweise geschehe, könne es effizienter und langfristig finanziell günstiger sein, als sämtliche Anforderungen im Rahmen eines hochintegrierten Systems neu umzusetzen.

Bei Alternativen zu monolithischen Anwendungen erlangen Konzepte wie Enterprise Application Integration (EAI) oder Service-Oriented Architecture (SOA) zunehmende Aufmerksamkeit. Diese Ansätze gehen von dem Verständnis aus, dass Integration weder mit der Verschmelzung noch mit der Vereinheitlichung einzelner Teilsysteme einhergehen muss. Integration bedeutet dann die Beibehaltung unterschiedlicher Teilsysteme innerhalb einer Gesamtstruktur – wobei jedoch die Beziehungen zwischen den Systemen explizit zu definieren und zu koppeln sind. Gegenüber bisherigen Ansätzen spielt dabei die Fokussierung auf Web-Services eine besondere Rolle. (Vgl. Hansen/Neumann 2009: 267f.; Streibich 2008: 73) Auch das Vorantreiben von Eigenentwicklungen,

⁴⁹ siehe dazu auch The RISKS Digest – Forum on Risks to the Public in Computers and Related Systems, URL <http://catless.ncl.ac.uk/Risks> (22.10.2015)

die Schaffung von Open-Source-Gemeinschaften und die gezielte Liberalisierung des CaMS-Marktes werden verstärkt diskutiert (Kleinschmidt 2015: 709).

Ein nichtmonolithisches CaMS setzt auf interne Differenzierung bei gleichzeitiger Integration der Teilsysteme über eine Metastruktur mit einheitlicher Suchfunktion, intuitiver Nutzerführung, Wahloptionen für die Arbeitsoberfläche und weiteren Personalisierungsmöglichkeiten, schließlich automatisierten Export/Importroutinen, um die Datenverfügbarkeiten unter verschiedenen Oberflächen zu sichern. Campus-Management-Systeme wären dann als Knoten(punkte) im elektronischen Hochschulökosystem zu verstehen – als eine Art Konnektor. Eine solche nicht-monolithische Orientierung könnte die Richtung weisen, in der die bisherigen Erfahrungen mit Campus-Management-Systemen produktiv verarbeitet werden.

Koordination und Kommunikationskosten

In der Praxis mangle es an Kommunikation und Koordination innerhalb der sowie zwischen den verschiedenen Hochschulebenen (HVW1, HVW2, HVW5): Dieser Klassiker der hochschulinternen Kritik steht auch beim Thema Digitalisierung gleichberechtigt neben dem anderen Klassiker, an der Hochschule werde man mit Informationen überhäuft, die in Gänze kaum verarbeitbar seien. Der analytische Blick auf diese Parallelität führt zu den an Hochschulen anzutreffenden Koordinations- und Kommunikationsmodi und den mit ihnen verbundenen Kommunikationskosten.

„Da ist häufig das Problem, dass man viele dieser Ankündigungen doppelt bekommt. Oft sind das aber irgendwelche Veranstaltungshinweise, oftmals auch von der internen Fortbildung, Rhetorikkurse oder irgendwelche Angebote zur Mittelakquise oder zur Mitarbeiterführung. Sowas kommt aber schon relativ häufig dann.“ (HSL2)

„Also viele Rundschreiben schmeiß ich weg oder gebe sie sofort meiner Sekretärin.“ (HSL3)

„Ja, es gibt z.B. Baumaßnahmen bei den Ingenieuren hier oder sowas, die Kälteversorgung wird abgeschaltet, das lese ich nicht. Nein, ich finde, manchmal ist lächerlich, was kommt, Banalitäten, und dann kommt zu wichtigen Sachen nichts. Manchmal kriegt man es per Papier, manchmal kriegt man es per Mail. Das finde ich jetzt auch nicht so gelungen, wie es ist.“ (HSL4)

„Ich lese sie nicht alle. Ja, Gott, freilich könnte man das noch verbessern, dass man es eingrenzt. Wir haben so Standards, fertige Verteilerlisten und kommt auch sehr viel Müll rein [...], aber Herrgott, Papierkorb.“ (HSL7)

Die an Hochschulen typischerweise angewandte Problembearbeitungspraxis ist durch eine „negative Koordination“ gekennzeichnet (vgl. Bogumil/Jann 2009: 144).⁵⁰ Dabei geht die Initiative zur Problembearbeitung von einer zentralen Einheit aus und bleibt während des gesamten Prozesses auf diese fixiert. Damit die Problemlösungsfähigkeit nicht eingeschränkt bzw. durch andere Akteure ‚gestört‘ wird, werden letztere so spät wie möglich und/oder nur dann einbezogen, wenn diese von den Folgen der Problembearbeitung negativ betroffen sind oder künftig sein könnten.

Negative Koordination wird durch die interne Differenzierung der Hochschulen begünstigt: Diese führt in der Regel zu einer Überidentifikation mit den und Priorisierung der Aufgaben im eigenen Zuständigkeitsbereich, der eigenen Abteilung, des eigenen Instituts etc. Um die eigene Priorisierung und favorisierte sowie routinisierte Lösungswege nicht zu gefährden, wird die Kommunikation mit Dritten auf ein Minimum reduziert (Türk 1976: 203). Dieses Vorgehen kann je nach Aufgabenbereich effektiv sein und effizienzsteigernd wirken. Im Hinblick auf integrierte CaMS, die hohe Anforderungen an hochschulweite Kommunikation stellen, wirkt der Kommunikationsmangel aber dysfunktional. Den vermeintlich geringen Koordinationskosten stehen hohe Folgekosten gegenüber (Bogumil/Jann 2009: 144).

Was bei negativer Koordination zunächst nach Einsparung von Koordinationskosten aussieht, kehrt sich schließlich ins Gegenteil – durch in der Folge verstärkte vertikale und horizontale Koordinierungsnotwendigkeiten (vgl. Mayntz 1997: 86). Sowohl für die Implementationsphase als auch für den Dauerbetrieb integrierter CaMS ist zumindest aufgabenfeldbezogen eine fakultäts-

⁵⁰ Die Begriffe „positive“ und „negative“ Koordination gehen auf Fritz W. Scharpf (1973) zurück, der damit Vorgehensweisen zur Optimierung dezentraler Koordinationskapazitäten von Organisationen beschreibt

und institutsübergreifende Zusammenarbeit im Sinne einer „positiven Koordination“ notwendig. Idealerweise werden dabei alle Entscheidungsbereiche des gesamten Problemzusammenhangs von vornherein in die Problemlösung involviert und unterstützen einander.

Werden die höheren Koordinationskosten positiver Koordination den Folgekosten nicht erfolgter Koordination und potenziellen Funktionalitätsgewinnen gegenübergestellt, so zeigt sich: Die Bilanz positiver Koordination kann vergleichsweise günstiger ausfallen (vgl. Bogumil/Jann 2009: 144f.). Dafür wären dann alle relevanten Hochschulebenen und -akteure einzubeziehen sowie Strukturen und Schnittstellen zu schaffen, um den Mehrwert bzw. die Entlastung für jeden Einzelnen zu kommunizieren und erfahrbar zu machen.

Zugleich aber ist dabei mit einem immerwährenden Dilemma umzugehen: Soll sich eine Hochschule entwickeln, ist man auf die Mitarbeit der Wissenschaftler/innen angewiesen. Denn als Expertenorganisationen stellen Hochschulen einen spezifischen Organisationstyp dar. Die Träger des wichtigsten Organisationskapitals – des Wissens – sind die der Hochschule angehörenden Experten. Charakteristisch ist daher eine hohe Autonomie der Wissenschaftler/innen. Diese stellt einerseits eine funktionale Notwendigkeit der Wissensarbeit dar, andererseits entsteht Konfliktpotenzial dort, wo individuelle Autonomie auf organisationale Steuerungsabsichten stößt (Pellert 1999: 77ff.). Letzteres kann bei CaMS angenommen werden.

Soll aber zur Vermeidung solcher Konflikte partizipativ vorgegangen werden, indem man alle Usergroups bei einer CaMS-Umsetzung berücksichtigt und einbezieht, droht die Gefahr einer Überfrachtung des Systems mit Erwartungen. Die Überfrachtung drückt sich in Ansprüchen aus, die technisch oder finanziell nicht gleichzeitig realisierbar sind:

- Nutzerorientierte Systemgestaltungen bedürfen der Verarbeitung des Erfahrungswissens der Nutzer. Dafür gibt es Beispiele, wenn Nutzergruppen zunehmend in Gestaltung und das Designen (im Sinne eines agilen Gestaltungsprozesses) von Systemen einbezogen werden – bspw. über Design-Thinking-Veranstaltungen oder Test Cases (WsExp). So nehmen insbesondere Ergonomie und Design der Systeme heute eine ganz andere Rolle als noch vor 15 Jahren ein, doch dauert dieser Anpassungsprozess noch an.
- Angesichts der unterschiedlich ausgeprägten Digitalisierungsaffinitäten stellt sich auch die Frage, wieweit es möglich ist, alle Nutzer und deren individuelle Wünsche einzubeziehen, also konsequent bottom-up vorzugehen. Zumindest im privatwirtschaftlichen Bereich gibt es erfolgreiche Top-Down-Beispiele – inwieweit dies für Hochschulen passend bzw. geeignet ist, bleibe diskutabel (WsExp).
- Werden aber alle User auf gleiche Designs, Prozessroutinen und Funktionen verpflichtet, besteht – in Abhängigkeit von der individuellen Digitalisierungsaffinität – die Gefahr von Über- und Unterforderung jeweils einzelner Nutzergruppen. Zugleich wären Flexibilisierung und Individualisierung nur eingeschränkt gegeben.

Projekt- und Dauermanagement

Die Einführung von CaMS stellt ein äußerst umfangreiches Unterfangen dar, doch wird diesem Umstand häufig nur bedingt Rechnung getragen. Einerseits werden die aufzuwendenden Ressourcen – Personal, Zeit, Finanzen – nicht selten zu gering kalkuliert; andererseits wird der Komplexitätsgrad einer solchen Implementation vielerorts unterschätzt (E&Y 2012: 44). Das stellt ein hohes Risiko für eine erfolgreiche Einführung dar, denn die Implementierung setzt zunächst aufwändige Prozesserhebungen und das Erstellen detaillierter Anforderungskataloge voraus. Idealtypisch lassen sich hierbei zwei Vorgehen unterscheiden:

- Wird nach dem Prinzip „system-first“ verfahren, wählen die Hochschulen zunächst einen Systemanbieter aus. Anschließend werden die Ist-Prozesse analysiert und deren Abbildung entsprechend der Systemgegebenheiten angepasst bzw. Systemmodellierungen vorgenommen.
- Beim Prinzip „process-first“ wird in einem Vorprojekt ein systemunabhängiges Organisationskonzept erarbeitet. Basierend darauf erfolgt die Auswahl eines Anbieters, der das Konzept bestmöglich in digitale Systemgestaltung umsetzen kann. (Ebd.: 39)

Studien verweisen darauf, dass sich insbesondere für Hochschulen das „process-first-Verfahren“ empfiehlt (ebd.: 45; Schreiter/Alt 2013: 330). Nur für wenige Prozesse an Hochschulen würden sich standardisierte Lösungen eignen. Derzeit sind Standardprozesse für die Hochschulgesamtebene lediglich auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau erreichbar. Die spezifische Hochschulstruktur mit ihren verschiedenen Kulturen erfordere jedoch die Berücksichtigung organisationsindividueller Prozesse. Die nur lose Kopplung der hochschulischen Einheiten lässt dies auch zu, indem sie Raum für Autonomie gibt und nicht jeder Teilprozess die Gesamtheit der hochschulischen Abläufe beeinflusst (vgl. Weick 1976: 7).

Während der Einführungsphase, so Degenhardt et al. (2009: 464ff.), soll deshalb das CaMS möglichst optimal auf die hochschulspezifischen Anforderungen abgestimmt werden. Dies schließt die Abbildung von Prozessen und Strukturen ein. Zudem sind Zuständigkeiten und Ressourcenverteilungen vor dem Hintergrund des neuen Systems zu überprüfen. Da das Projektmanagement der Einführungsphase inhaltlich und zeitlich begrenzt ist, muss es Bestandteil des Projekts sein, den anschließenden Dauerbetrieb zu organisieren. Die im Dauerbetrieb anfallenden stetigen und wiederkehrenden, aber auch die sich verändernden Aufgaben erfordern Strukturen, Zuständigkeiten und Ressourcen, die während der Projektphase zu schaffen sind.

Hochschulen unterliegen Änderungsdynamiken. Dadurch kommt es zu permanenten Reorganisationen. Problematisch wird es, wenn solche stets als Reorganisation ad hoc erstellter Bastellösungen erfolgen, Anpassungsmodi also nicht bereits während der Projektphase in bearbeitbare Vorgänge übersetzt wurden. Dann verlagert sich die Hoffnung, dass sich die beabsichtigte (und versprochene) Effizienzsteigerung mit dem je aktuellen Schritt einstelle, fortlaufend immer noch einen Schritt weiter.

Verschiebung von Verwaltungsaufgaben: Beispiel Prüfungsverwaltung

Als ein Nebeneffekt der Implementation von CaMS lässt sich die Verschiebung klassischer Verwaltungsaufgaben hin zur wissenschaftlichen Leistungsebene beobachten. Neue technische Möglichkeiten müssen nicht zwangsläufig dazu führen, doch vielerorts ist das gelebte Praxis. Ein Beispiel dafür stellt die Prüfungsverwaltung dar.

Prüfungen müssen organisiert und Prüfungsergebnisse verwaltet werden. Die Zunahme der Studierendenzahlen, der Bologna-Prozess und elektronische Supportsysteme haben hier Veränderungen bewirkt. Die zweistufige Studienstruktur und studienbegleitendes Prüfen gehen mit erhöhtem administrativen Aufwand einher. Der Verwaltungsablauf in der Prüfungsadministration muss stärker als früher mit Fristen in der Studierendenverwaltung synchronisiert werden (Berbair 2010: 80). Neben Prüfungsamt, Prüfungsplanern, Lehrenden und Studierenden sind Institutssekretariate und zunehmend Fakultätsverwaltungen involviert, daneben diverse Beauftragte, Koordinatoren und IT-Personal (Degenhardt 2010: 83ff.).

Daher ist die Prüfungsverwaltung an Hochschulen heute deutlich komplexer als vor 15 Jahren, sind Abstimmungsbedarfe und Harmonisierungsanforderungen gestiegen (Stender 2010: 97). Die Verwaltung von Studienleistungen sei früher einfacher und flexibler gestaltet gewesen (HSL2). Für die Praxis der Prüfungsverwaltung sind damit neue Herausforderungen markiert.

Die genannten Rollenträger, die am Durchlaufen eines Prüfungsvorgangs beteiligt sind, gehören in der Regel unterschiedlichen Hochschuleinheiten an, haben jeweils andere Vorgesetzte und arbeiten zum Teil an verschiedenen Standorten. Dies steigert die Koordinationskosten und erhöht prinzipiell die Fehleranfälligkeit. Die papierbasierte Prüfungsverwaltung ist größtenteils durch elektronische Verfahren abgelöst worden. Der Umgang mit der Software stellt neue Anforderungen an die Beteiligten. Während deren Bewältigung für das herkömmlich mit Prüfungsbelangen befasste Verwaltungspersonal vorausgesetzt werden kann, sind entsprechende Mehrbelastungen den Lehrenden nur bedingt zumutbar.

Bereits die verbreiteten langen, zahlreichen und sprachlich teils schwer rezipierbaren Bedienungsleitfäden, Handbücher sowie Dokumenten- und Prozesssammelsurien, die bereitgestellt

werden, um die elektronischen Verfahren zur Prüfungsverwaltung (richtig) zu nutzen,⁵¹ verweisen auf einen problematischen Umstand: Die Mehrbelastung beginnt damit, dass mindestens „aufwendige Einarbeitungsphasen“ (HSL5) nötig sind, was insofern unangemessen erscheint, als sich all dies auch anders gestalten ließe. Was zuvor z.B. über die zentrale Prüfungsverwaltung organisiert wurde, haben nun zum großen Teil die Lehrenden zu erledigen – insbesondere die klassische Verwaltungsaufgabe der Noteneintragung muss von den Lehrenden jetzt systembedingt selbst vorgenommen werden (HVW3, HSL2, HSL6).

Lehrende werden dadurch mit rollenfremder Mehrarbeit belastet. Betrachtet man die Prüfungsverwaltungsprozesse, heißt das für Hochschullehrende je nach Hochschule: Annahme, Erfassung und Vollständigkeitskontrolle der Prüfungsanmeldungen, Prüfungszuordnungen, Information der Studierenden über die Zulassungsentscheidung, inhaltliche Zulassungskontrolle, Erfassung und Bestätigung von Prüfungsabmeldungen, Nachforderung und Erfassung nachgelieferter Unterlagen, Erstellung des Prüfungsplans einschließlich Terminabstimmung und Raumplanung, Erstellung der Platzlisten und Koordination der Prüfungsaufsichten, erneute Information der Studierenden. Das heißt aber nicht, dass die Prüfungsämter dadurch aufgabenlos würden. Ihnen obliegt etwa die Gesamtkoordination und -verantwortung, die Pflege der elektronischen Prüfungsakten, und sie fungieren als zentrale Ansprechpartner für Prüfungsbelange.

Die Nutzung elektronischer Supportsysteme für die Prüfungsverwaltung bringt darüber hinaus ihre eigenen Widrigkeiten mit sich. Für die Studierenden und die Verwaltung halten solche Systeme in der Regel hohe Komfortgewinne bzw. aufwandsreduzierende Funktionen bereit, etwa durch Aufgabenbündelungen zur Optimierung von Verfahrensabläufen. Auf Seiten der Lehrenden ist dies nicht oder nur bedingt der Fall. Die erhoffte Arbeitsentlastung, eine Verminderung der Administration oder eine Reduktion von Komplexität stelle sich auf der wissenschaftlichen Leistungsebene nicht ein – Studierende sind durch die Serviceorientierung die primären Profiteure der Systeme (HVW6, HVW8, HSL1, HSL2).

Insbesondere, wenn Lehrende verschiedene Bastellösungen mit ständigen Systemmodifizierungen nutzen müssen, birgt das vielfältige Fehlerquellen. Sind diese zudem unübersichtlich und unflexibel gestaltet und/oder mit unterschiedlichen Zugangs- und Bearbeitungsberechtigungen versehen, potenzieren sich diese. Je komplexer die Systemumwelt, desto mehr Sinndimensionen gilt es zu unterscheiden und mit umso mehr Eigensinnigkeiten der einzelnen Systeme müssen sich die Lehrenden auseinandersetzen (vgl. Wimmer 1998: 120f.). Werden diese Fehlerquellen wirksam, gehe das mit erhöhtem Kommunikations- und Koordinationsaufwand einher – also mit Mehrarbeit, obgleich die Systeme eigentlich den Aufwand reduzieren sollen (HSL2, HSL3).

Vernachlässigte Folgen: Soziale Reaktionen

Eine nutzerorientierte und damit nutzerfreundliche Gestaltung elektronischer Systeme wird im allgemeinen mit dreierlei assoziiert: niedrigschwellig im Einstieg, komfortabel und flexibel in der Nutzung. Das klingt zunächst trivial und müsste, so die Ausgangsvermutung eines Laien, verbreiteter Standard sein. Stattdessen sind die Nutzung elektronischer Systeme und das Bedienen der durch sie erzeugten Anforderungen häufig durch eine Spannung zwischen potenziellem Komfort und unkomfortablem Zeitaufwand gekennzeichnet.

Um es am Beispiel der Niedrigschwelligkeit zu erläutern: Zwar gibt es dafür keine starre Definition und ist die Bedeutung kontextabhängig. Aber im Kontext der Hochschule, in die die *digital natives* erst langsam hineinwachsen und wo digitale Instrumente nicht Zwecke, sondern Mittel für anderes sind, wird man niedrigschwelligen Einstieg so kennzeichnen dürfen: Es bedarf nur wenig technischen und digitalen Vorwissens, ein CaMS zu nutzen und mit dessen Systemgestaltung leicht umzugehen, indem die Routinen intuitiv, also selbsterklärend gestaltet sind. Da die Routinen intuitiv, also selbsterklärend gestaltet sind, bedarf nur wenig technischen und digitalen Vorwissens, ein elektronisches System zu nutzen und mit dessen Systemgestaltung umzugehen. Wo dies nicht der Fall ist, ergibt sich ein problematischer Umstand: Um ein System angemessen nut-

⁵¹ vgl. exemplarisch FH Fulda (2005), HS Niederrhein (2008), MLU (2009), HTW Berlin (2016), HS Regensburg (2007)

zen zu können, müssen die Nutzer bereits mindestens Semi-Experten mit systemspezifischer Medienkompetenz sein.

Die vorhandenen CaMS lassen sehr häufig den kognitiven Hintergrund eines ingenieursystemischen oder bürokratischen Denkens erkennen. In der Regel basieren Anwendungssysteme auf komplexen Programmierungen, die in den Denkwelten bzw. einseitigen Leitbildern von Informatik und Verwaltungswissenschaften verankert sind (Schuppan 2011: 270). Eine Übertragung des Problembewusstseins der wissenschaftlichen Leistungsebene in diese Denkwelten und dann entsprechender Programmierungen, indem beide verknüpft werden, fehlt bislang weitgehend.

Der benannte kognitive Hintergrund mag für den Systemaufbau notwendig sein, doch stellt sich die Frage, ob er den *Nutzern* aufgenötigt werden muss. Diese sind typischerweise anderer fachlicher Provenienz, und elektronische Systeme sind ihnen nicht Zweck, sondern Mittel ihrer (z.B. Lehr-)Tätigkeit. Aus Sicht von Hochschullehrenden schränken suboptimale Systemgestaltungen ihre Autonomie ein. Gleiches gilt für die Auswirkungen steter Nachjustierungen (auch wenn diese, wie zugleich vermerkt werden muss, häufig dazu dienen, Suboptimalitäten zu beseitigen).

Wenn dies damit verbunden ist, dass Hochschullehrenden zusätzlich Aufgaben übertragen werden, die sie aufgrund ihres Professionsverständnisses als rollenfremd ansehen, kann die Beanspruchung mit solchen Tätigkeiten die Arbeitsmotivation beeinträchtigen. „*Man könnte sich jetzt auch überall Listen hinhängen, woran man alles denken muss, aber das erschöpft sich irgendwann, man hat keine Lust mehr*“ (HSL4). Das uneingelöste Versprechen der Entlastung von administrativen Aufgaben durch elektronische Anwendungssysteme erzeugt dann notwendig Enttäuschungen. Beharrungskräfte und Widerstände gegen die Anwendung von CaMS oder einzelne ihrer Funktionen und ggf. die Nutzung alternativer Systeme sind die Folge (HSL1, HSL6).

Ersatzweise bilden die Wissenschaftler/innen Strategien der Aufwandsminimierung aus, die zu suboptimaler Erledigung sowohl der rollenfremden (bzw. als rollenfremd empfundenen) als auch – infolge reduzierter Motivation – der rollenadäquaten Aufgaben führen. Kein anderer Beruf als der des Hochschullehrers ist „virtuoser in der Unterwanderung oder Umgehung von Anforderungen ...“, die der Staat, die Gesellschaft, die Hochschule usw. stellen, wenn diese Anforderungen als unvereinbar mit den eigenen Werthaltungen betrachtet werden“ (Teichler 1999: 38).

Es kommt zu einer zunehmenden Entkopplung der tatsächlichen Aktivitätsstrukturen und der Formalstrukturen (vgl. Meyer/Rowan 2009: 49). Durch die professionstypische Fähigkeit zu intelligentem obstruktiven Handeln sind die Hochschullehrenden in der Lage, zwar auf einer formalen Ebene, jedoch nicht inhaltlich die als unangemessen empfundenen Anforderungen zu bedienen. Aber da dies – nicht zuletzt zur Schonung der eigenen zeitlichen Ressourcen – nur formal geschieht, bleiben auch die von außen beabsichtigten Wirkungen aus.

Die dafür angewandten „informellen Praktiken“ (Kühl 2011: 3) sind in den meisten Fällen nicht primär Strategien zur Reduzierung des eigenen Arbeitsaufwandes, sondern vielmehr der Versuch, sich selbst das Gefühl der eigenen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeit, der eigenen Autonomie zu erhalten. Insofern ist dies auch nicht zu moralisieren, zumal dieses Handeln häufig insofern rational ist, als so die Funktionsfähigkeit der Organisation gesichert wird (vgl. Weick 1976: 7f.). Schließlich – und vor dem Hintergrund der strukturellen Unterfinanzierung der Hochschulen ist das keineswegs trivial: Immer dann, wenn Hochschullehrende rollenfremde Aufgaben erledigen – also Aufgaben, die normalerweise von Personen erledigt werden, die in niedrigeren Gehaltsstufen eingruppiert sind –, sind sie in der dafür aufgewandten Zeit deutlich überbezahlt.

Die Bearbeitung der so formulierten Problemsituation benötigt einen Wechsel von der vorrangig angebots- zu einer strikt nutzerorientierten Systemgestaltung und -bereitstellung. Die Gestaltung von CaMS(-Angeboten) muss vom Nutzer, dessen jeweiligen Bedürfnissen, Fertigkeiten, Funktionserfordernissen und Gewohnheiten her gedacht werden. Dabei gilt es auch, hinsichtlich der verschiedenen Nutzergruppen zu unterscheiden: Verwaltung, wissenschaftliche Leistungsebene und Studierende. Gleichzeitig muss das System flexibel und reaktionsbereit hinsichtlich künftiger – heute und fortdauernd unabschätzbarer – Veränderungen im Digitalisierungszeitalter bleiben.

Mit anderen Worten, Flexibilität benötigt intelligente Systeme: Solche müssen anpassungsfähig an qualitativ veränderte Situationen sein, die zum Zeitpunkt der Systementwicklung noch nicht

vorhersehbar sein konnten. Darin besteht das Wesen intelligenter Systeme im Unterschied zu nichtintelligenten.

3.4. Effekte: Zeitbudgetverwendungen der Lehrenden

Vielfach wird, nicht zuletzt in der Forschungsliteratur, eingeschätzt, dass nach der Einführung neuer Steuerungselemente ein nach wie vor starker Staat neben einer nun gestärkten Hochschulleitung stehe (etwa Bogumil et al. 2013: 225). Die durch Anreizsteuerung ersetzte traditionelle bürokratische Detailsteuerung reduziere dabei aber nicht den Aufwand, sondern ginge umgekehrt mit deutlich vermehrtem bürokratischen Aufwand einher (Friedrichsmeier 2012a: 185). Hochschullehrende bemängeln die zunehmende Komplexität und kumulative Folgen der vielen unterschiedlichen anreizgesteuerten Regulierungsvorstöße.

Gleichwohl muss sehr sorgfältig differenziert werden, um zu einer angemessenen Antwort auf die Frage zu gelangen, ob die Reformen der letzten Jahre tatsächlich zu einer generellen Mehrbelastung der Lehrenden geführt haben. Ob etwa ein kommentiertes Vorlesungsverzeichnis oder aber ein Modulhandbuch erstellt werden muss, lässt per se noch keinen Rückschluss auf Mehrbelastungen zu. Zwar hatten die Lehrenden für ein Vorlesungsverzeichnis nichts weiter als die Veranstaltungstitel und Lehrveranstaltungsbeschreibungen zu melden, während ein Modulhandbuch bedeutet, Lernziele zu definieren und ca. zehn Rubriken in der Modulbeschreibung auszufüllen. Doch ist die Modulbeschreibung dann auch mehrere Jahre gültig, während die Zuarbeiten für das Vorlesungsverzeichnis in jedem Semester zu erbringen waren.

Wichtig ist es daher zu unterscheiden, ob es sich bei neuen Verfahrensregelungen um eine subjektive Belastungswahrnehmung oder eine objektiv nachweisbare Mehrbelastung handelt. Hier können vorhandene empirische Untersuchungen zur Zeitbudgetverwendung Hochschullehrender Hinweise liefern.

3.4.1. Zeitbudgetanalysen

Es existiert eine Vielzahl von Studien zur Arbeits(zeit)belastung oder zum Workload von Lehrenden, insbesondere von Hochschullehrenden. Die daraus resultierenden Daten sind weitgehend repräsentativ und eignen sich dazu, die Zeitverwendung von Hochschullehrenden auch mit Blick auf die engere Fragestellung nach erhöhten Administrationslasten zu analysieren. Die älteste dieser Studien reicht bis in das Jahr 1976 zurück, die aktuellste wurde 2016 veröffentlicht.

Trägt man die Ergebnisse der einschlägigen Untersuchungen auf der Zeitachse ab (Trendbetrachtung), dann zeigt sich folgendes (Übersicht 12):

- Die Befunde einer aktuellen Allensbach-Studie (IfD 2016: 6) ergeben, dass der Aufwand für die Lehre in den letzten 40 Jahren abgenommen habe – zumindest im Vergleich zu anderen Tätigkeiten. 1976 entfielen im Durchschnitt noch 49 Prozent der Arbeitszeit auf Lehrtätigkeiten, heute seien es 37 Prozent.⁵² Überraschend ist dieser Befund zumindest vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses: Zu vermuten wäre gewesen, dass die Lehre mittlerweile wieder einen sehr viel höheren relativen Zeitanteil beansprucht.
- Immerhin zeigt aber die CAP-Studie („The Changing Academic Profession“),⁵³ dass seit 2007 die Zeitanteile für die Lehre deutlich angestiegen sind. Seit 2012 bleiben sie, folgt man der LESSI-

⁵² Um eine studienübergreifende Trendbestimmung zu gewährleisten, wurden die in den Allensbach-Hochschullehrerbefragungen gesondert aufgeführten Aufgabenkategorien „Lehre“ und „Prüfungen“ zusammengerechnet. Alle anderen hier zitierten Untersuchungen fassen beide Kategorien von vornherein zusammen.

⁵³ Die CAP-Studie stellte 2007 die zweite international vergleichende Hochschullehrerstudie nach der Carnegie-Studie (Jacob/Teichler 2011) und deren überarbeitete Folgestudie dar. Die deutsche Teilstudie wurde am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel durchgeführt. In Deutschland beteiligten sich 1.579 Lehrende (Rücklaufquote 32 %). Ausgewertet und publiziert wurden die Ergebnisse in Jacob/Teichler (2011).

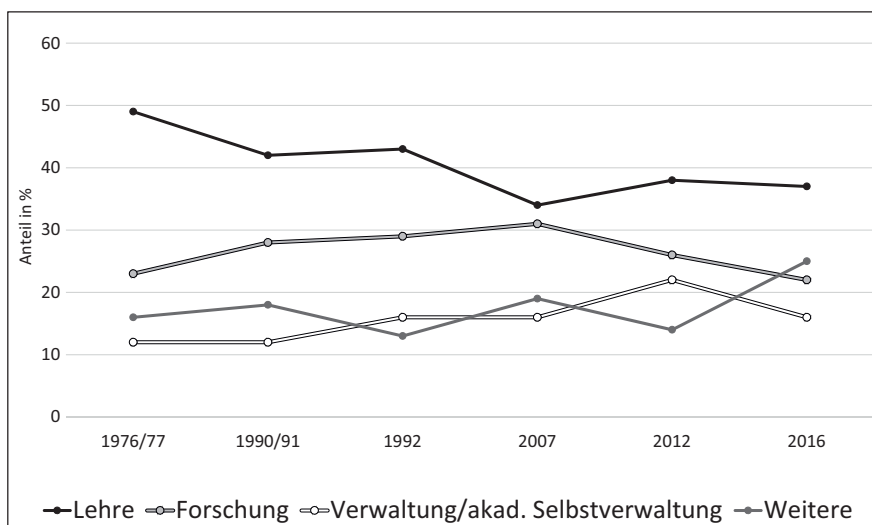
Studie,⁵⁴ mehr oder weniger stabil. Durchschnittlich seien in die Lehre 2012 wöchentlich 2,8 Stunden mehr als noch 2007 investiert worden (Schomburg/Flöther/Wolf 2012: 38). Der höhere Zeitbudgetanteil für die Lehre sei, so die Autoren, auf die stark angewachsenen Studierendenzahlen und die Umstellung auf das Bachelor/Master-System zurückzuführen.

■ Zu Beginn der 1990er Jahre hatte die Carnegie-Studie⁵⁵ trotz steigender Studierendenzahlen noch festgestellt, dass der für Forschung eingesetzte Zeitanteil zunimmt. Die Trendbetrachtung zeigt zudem, dass der Anteil der Forschung seit 1976 von 23 Prozent bis auf 31 Prozent in 2007 anstieg. Seitdem sinkt deren Zeitanteil kontinuierlich. Der aktuellen Allensbach-Studie (IfD 2016:

6) zufolge ist inzwischen der Ursprungswert von 1976 wieder erreicht.⁵⁶

■ Deutlich zugenommen – und das relativ kontinuierlich über alle Studien hinweg – hat dagegen der Zeitaufwand für die Verwaltung (incl. akademischer Selbstverwaltung) und weitere Dienstaufgaben sowie für wissenschaftliche Aktivitäten neben der herkömmlichen Leistungserbringung. Die LESSI-Studie zeigte, dass der durchschnittliche Zeitaufwand für Verwaltung und akademische Selbstverwaltung 2012 um 3,8 Stunden höher als 2007 gelegen habe

Übersicht 12: Arbeitszeitanteile von Hochschullehrenden an Universitäten im Zeitverlauf 1976–2016⁵⁵



(Schomburg/Flöther/Wolf 2012: 40). Die Autoren der Studie verwiesen allerdings darauf, dass die Mehrbelastung bei der Verwaltung nicht zu Lasten des Zeitaufwands für die Lehre gehe. Vielmehr werde weniger geforscht bzw. durch erhöhte Wochenarbeitszeit ausgeglichen. (Ebd.: 38, 56)

■ Der aktuellen Allensbach-Studie (IfD 2016: 6) zufolge nehmen Aktivitäten beider Kategorien (Verwaltung und weitere Dienstaufgaben) zusammen mittlerweile durchschnittlich 40 Prozent der

⁵⁴ Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz und das Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER) haben die Befragung gemeinsam durchgeführt. Sie wurde als Vollerhebung durchgeführt (SoSe 2012). Insgesamt haben 83 Hochschulen und etwas mehr als 8.100 Personen teilgenommen. Die Motivation der Studie war zu kontrollieren, inwiefern sich die Entwicklung, welche die CAP-Studie von 2007 gezeigt hatte, fortgesetzt hat. Die Ergebnisse wurden publiziert in Schomburg/Flöther/Wolf (2012).

⁵⁵ Sie war 1992 die erste international vergleichende Hochschullehrerstudie, die in dreizehn Ländern durchgeführt wurde und sich auf 19.000 Fragebögen stützte. Die deutsche Teilstudie wurde von Jürgen Enders und Ulrich Teichler durchgeführt. Die Ergebnisse wurden u.a. publiziert in Enders/Teichler (1995).

⁵⁶ Bisher gibt es keine umfassende Veröffentlichung der Ergebnisse der Allensbacher Hochschullehrerbefragung aus dem WiSe 1976/77. Neben einigen auf Vorträge zurückgehenden kurzen Berichten über jeweils nur wenige Teilergebnisse kursieren die Ergebnisse lediglich als „graue Literatur“ (Schimank 1992: 6). Die aktuelle Allensbach-Hochschullehrerbefragung (IfD 2016), durchgeführt im Auftrag des Deutschen Hochschulverbandes, knüpft an die Befragung aus dem Jahr 1976 an und ermöglicht damit einen Vergleich über vier Jahrzehnte hinweg. Darüber hinaus bieten Ergebnisse aus einer Befragung von Schimank zum WiSe 1990/91 zu Forschungsbedingungen der Professoren an den westdeutschen Hochschulen Vergleichsdaten zur Allensbach-Hochschullehrerbefragung 1976. Publiziert wurden die Ergebnisse in Schimank (1992).

⁵⁷ Dabei handelt es sich um verschiedene repräsentative Untersuchungen. Der Grundaufbau der darin enthaltenen Zeitbudgetanalysen ist ähnlich. Eine vergleichende Betrachtung im Längsschnitt ist nur bedingt möglich, nämlich dort, wo Vergleichsdaten in Form von Folgestudien vorliegen. Das heißt: bei der vorliegenden Betrachtung handelt es sich um eine Trendbetrachtung über 40 Jahre und nicht um eine Paneldatenanalyse. Die erhobenen Arbeitszeitanteile beziehen sich auf den Vorlesungszeitraum.

wöchentlichen Arbeitszeit von Hochschullehrenden ein. Danach entfielen 1976 im Durchschnitt nur 28 Prozent der Arbeitszeit auf die akademische Selbstverwaltung (12 %) und Anderes (16 %). Heute sei der zeitliche Aufwand erheblich gestiegen, darunter größtenteils das Schreiben von Gutachten und Anträgen (Petersen 2017: 974). Bereits Schomburg et al. (2012: 39) unterstrichen, dass der vielfach zu vernehmende Unmut über ansteigenden Verwaltungsaufwand nicht unberechtigt zu sein scheine.

Der große Vorteil der bisherigen Studien – nämlich die hohen Fallzahlen – wird dadurch erkauft, dass sie zu Einzelaktivitäten recht ungenau bleiben müssen. In der Regel gehen die Studien über ein grobes Kategorienraster nach Lehre, Forschung, Verwaltung (incl. akademische Selbstverwaltung) und weitere Dienstaufgaben oder wissenschaftliche Aktivitäten nicht hinaus. Den Befragten bleibt somit viel Raum bei der inhaltlichen Abgrenzung von Aktivitäten. Nur in kleineren problemzentrierten Studien bzw. Befragungen wurden einzelne Teilaktivitäten aus den Hauptaufgabenkategorien herausgelöst und extra aufgeführt (z.B. Bauer/Niemeijer 2014; Hartmer 2008).

Zugleich basieren die zitierten Untersuchungen auf nachträglichen Selbsteinschätzungen. Damit müssen mögliche Unschärfen in Rechnung gestellt werden: Wie zuverlässig sind Erinnerungen? Werden Aktivitäten bei der Einordnung in die Hauptaufgabenbereiche (unbewusst) nicht berücksichtigt? Mindestens nicht auszuschließen sind Differenzen zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrenden und dem tatsächlichen Workload oder ungenaue Erinnerungen an die tatsächliche individuelle Zeitaufteilung zwischen Lehre, Forschung und verwaltenden Tätigkeiten. Selbsteinschätzungen sind immer auch Ausdruck der (verbreiteten) Stimmungslage – so etwa bei Hochschullehrenden, dass zu viel Zeit für die Verwaltung aufzubringen sei und kaum Zeit für die Forschung bleibe (Jacob/Teichler 2011: 23). Das heißt, die eigene Arbeitszeitbelastung kann subjektiv und aufgabenbereichsspezifisch tendenziell höher eingestuft sein als objektiv gegeben. Retrospektive Erhebungsmethoden werden daher oft aufgrund ihrer variierenden Zuverlässigkeitsgüte kritisiert.⁵⁸

Deshalb sind hier ergänzende Studien, die alternative methodische Zugriffe wählen, wünschenswert.⁵⁹ Einen solchen anderen Zugriff wählen z.B. Befragungen, die konkrete Belastungstatbestände zu ermitteln, zu isolieren und in ihrem Umfang zu bestimmen suchen. Dies kann über beobachtungsbasierte Messungen, Prozessanalysen oder über Befragungen geschehen.

3.4.2. Subjektive Wahrnehmungen

Mit Neuerungen werden häufig nur deshalb höhere Aufwände assoziiert, weil bekannte Routinen verlassen werden müssen. Zum Teil müssen dadurch tatsächlich temporär Ressourcen aufgebracht werden, um sich an das Neue zu ‚gewöhnen‘. Zum Teil lässt sich aber auch so etwas wie eine generelle Empörungsbereitschaft identifizieren, die jede Neuerung als bürokratisierend skandalisiert. Ein Beispiel aus unseren Interviews – es geht um eine Neuregelung, dass die Arbeitszeitdokumentation wissenschaftlicher Hilfskräfte (WHK) mindestens einmal im Monat vom zuständigen Hochschullehrer abzuzeichnen ist:

„Wir haben jetzt hier eine Dokumentationspflicht für Hiwis, d.h. wir müssen jetzt genau von jeder Hilfskraft erfassen, was wieviel gemacht wird – völlig skurril, haben sie jetzt eingeführt hier. Völlig durchgeknallt. Es ist zum Haare ausreißen. Wir müssen jetzt, also meine Sekretärin und ich, abzeichnen, was die wie erledigen, obwohl das völlig klar ist. Man hat wieder eine Aufgabe, eine neue Bürokratisierung eingeführt, was auch wirklich belastend von der Zeit her ist.“ (HSL3)

Der Interviewpartner deutet selbst an, dass er eine aufwandsarme Lösung des wahrgenommenen Problems bereits gefunden hat: Die Sekretärin bereitet das Schriftstück vor, und er zeichnet es

⁵⁸ Zu negativen Effekten wie Verfälschung durch die Erinnerung oder soziale Erwünschtheit bei Erhebung von Zeitdaten siehe ausführlich z.B. bei Brint/Cantwell (2008) und Blüthmann/Ficzko/Thiel (2006); zur Güte von retrospektiven Selbsteinschätzungen siehe z.B. Schütte (2007).

⁵⁹ In dem Projekt, in dessen Rahmen der vorliegende Bericht entstand, werden solche auch exemplarisch erprobt. Die Publikation erfolgt demnächst.

ab. Die Zeitbelastung dürfte bei kurzer überfliegender Plausibilitätsprüfung 30 Sekunden betragen – im Jahr, da zwölfmal anfallend, also sechs Minuten. Der Hintergrund wiederum ist nicht völlig trivial: Die Regelung erfolgte aufgrund der Einführung des Mindestlohngesetzes (MiLoG) zum 1.1.2015. Das Gesetz regelt u.a. eine Dokumentationspflicht im Zusammenhang mit der Anstellung geringfügig Beschäftigter, was nach § 8 Abs. 1 SGB IV auch studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte betrifft. Der direkte Vorgesetzte – im Falle einer Hilfskraft also die Hochschullehrerin – muss gewährleisten, dass die Arbeiten innerhalb des Vertragszeitraums und unter Einhaltung des Arbeitszeitgesetzes erfolgen. Diese Verantwortung kann dabei nicht auf andere Mitarbeiter/innen delegiert werden – was wiederum außerhalb von Hochschulen eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Aus Sicht befragter Verwaltungsmitarbeiter/innen komme es mitunter auch zu unnötigen (bürokratischen) Arbeiten sowie ineffizienter Aufgabenerledigung durch Hochschullehrende, die zum Teil durch Unwissenheit entstünden. Das betreffe etwa das Anfertigen von Anwesenheitslisten, obwohl dies keine Verpflichtung mehr ist, oder die akribische Bearbeitung wiederkehrender und vorstrukturierter Berichte, anstelle des Rückgriffs auf vorhandenes Wissen (Copy-and-Paste):

„Es gibt für den Lehrbericht ein Frageraster. Das ist wie ein Fragebogen, den die dann bearbeiten können. Manche lösen das, indem sie schreiben, siehe so und so, andere schreiben das gleiche noch mal und sagen dann, das war aber viel. Da gibt es dann irgendwie unterschiedliche Wege, damit umzugehen“. (HVV1)

Die aktuelle Hochschullehrerumfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach (2016: 33ff.) zeigt, dass die Reformen der letzten eineinhalb Jahrzehnte von den Hochschullehrenden überwiegend negativ beurteilt werden. Insbesondere das Urteil über den Bologna-Prozess fällt nahezu vernichtend aus:

- Demnach stimmen vier Fünftel der befragten Hochschullehrenden (79 %) der Aussage zu, dass Bologna zu mehr Bürokratie an Hochschulen geführt hat.
- Zugleich bestätigen 71 Prozent der Befragten, dass infolge des Bologna-Prozess eine höhere Prüfungsbelastung für Professorinnen und Professoren sowie deren Mitarbeiter/innen zu verzeichnen ist.
- Auf die Frage nach dem Aufwand für Prüfungsbelange (mündliche und schriftliche Prüfungen wie Klausuren, Abschlussarbeiten, Hausarbeiten usw.) gaben 61 Prozent der befragten Hochschullehrenden an, hundert und mehr Prüfungen pro Semester durchführen zu müssen – 1976 seien es noch 33 Prozent gewesen, die dies angaben (Petersen 2017: 974f.).

Auch die Autoren der LESSI-Studie (Schomburg/Flöther/Wolf 2012: 92) hatten ähnlicher Wahrnehmungen der Reformenfolgen ermittelt. Demnach sind folgende beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen der Veränderungen von Lehre und Studium in hohem Maße zutreffend (in Klammern die Zustimmungswerte):

- Durch Bürokratisierung habe sich der Arbeitsaufwand erhöht (82 %).
- Der Beratungs- und Betreuungsaufwand habe sich erhöht (72 %).
- Kontrolle der Curricula durch Dritte (Hochschulleitung, Verwaltung, Akkreditierungsagentur) habe zugenommen (66 %).
- Die Notwendigkeit zur Absprache mit Kolleginnen und Kollegen sowie der Verwaltung habe sich vermehrt (65 %).

Allgemeine Hinweise darauf, dass die Akteure auf der wissenschaftlichen Leistungsebene einen im Zuge der jüngeren Organisationsreformen zunehmenden bürokratischen Aufwand erleben, verdichten sich seit einigen Jahren:

■ Friedrichsmeier et al. (2013) und Friedrichsmeier (2012a: 183) konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass die Ersetzung bürokratischer Detailsteuerung durch – scheinbar – weniger invasive Verfahren der Kontextsteuerung, und zwar in erster Linie durch Verfahren der Anreizsteuerung, nicht zur erwarteten Senkung des Formalitätensaufwandes bei Hochschullehrenden geführt

hat, sondern zum gegenteiligen Effekt. Es zeige sich, dass der Eindruck steigenden Formalitätenaufwandes an fast allen Hochschulen stark ausgeprägt ist.⁶⁰

■ Bogumil et al. (2011: 25) untersuchten, welche Wirkungen neue Steuerungsinstrumente auf die Performanz deutscher Universitäten haben. Dazu wurde u.a. eine bundesweite standardisierte Umfrage, die sich an Rektoren/Präsidenten, Kanzler, Dekane, Professoren, Hochschulräte und Personalratsvorsitzende richtete, durchgeführt. Diese diente u.a. der Erfassung von Einschätzungen der (mutmaßlichen) Wirkungen der neuen Steuerungsinstrumente. Nach Einschätzungen der Akteure ist mit diesen eine Zunahme des Verwaltungsaufwandes verbunden. Dabei steige der dieser zugleich sowohl in der Universitätsleitung als auch in den Fakultäten an. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen:⁶¹ Etwa 93 Prozent der DekanInnen sowie 89 Prozent der RektorInnen stimmen der Aussage zu, dass sich der Verwaltungsaufwand in den Fakultäten in Folge des Modernisierungsprozesses erhöht hat. Auch die Erhöhung des Verwaltungsaufwandes in der Universitätsleitung bestätigen die befragten RektorInnen zu knapp 83 Prozent.

⁶⁰ Als empirisches Instrument bedienten sich die Autoren einer Variante der Messung von Organisationsführung: Es wurde empirisch überprüft, wie gut abgefragte Steuerungsbeobachtungen hochschulischer Senatoren zur Aufklärung von Wirkungen neuer Steuerung geeignet ist – und das am Beispiel der Wirkung auf den Formalitätenaufwand von Hochschullehrenden. Der Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass die Befragten die Steuerung der eigenen Hochschule auch tatsächlich beobachten, aber im wesentlichen nicht selbst repräsentieren. Das heißt, zur professionellen Haltung der Befragten gehört es, die Steuerung ihrer Hochschule nach außen nicht geglättet oder geschönt darzustellen. (Friedrichsmeier 2012a: 177f.)

⁶¹ weitere Ergebnisse der Befragungen, u.a. gesplittet nach Zielgruppen, unter <https://www.sowi.rub.de/regionalpolitik/forschung/steueruni.html> (7.6.2017)

4. Fazit, Auswertung, Schlussfolgerungen

Eingangs hatten wir drei Fragen formuliert, die im vorliegenden Report beantwortet werden sollen: Wie wird sowohl die Überbrückung als auch der Erhalt der Grenze zwischen Lehre und Organisation im Hinblick auf die Gestaltung organisatorischer Kontexte der Lehre praktisch vollzogen? Welche Implikationen hat dies für die Qualität der Lehre? Hat dabei der administrative Aufwand für die Lehrenden tatsächlich zugenommen, oder handelt es sich lediglich um ein Wahrnehmungsproblem?

Zunächst lassen sich die Ergebnisse in drei Aussagen verdichten, die zwei Anfangsannahmen bestätigen und diese um eine gleichgerichtete dritte Aussage ergänzen:

- Das Governancereform-Versprechen war, Entstaatlichung gehe mit Entbürokratisierung einher. Tatsächlich ergeben sich neue Bürokratieranforderungen für die Lehrenden.
- Das Studienstruktureform-Versprechen war, die Strukturierung der Studiengänge bringe Entlastung von den zuvor nötigen Improvisationsanstrengungen. Tatsächlich entstanden neue Belastungen bei der Verwaltung des Strukturierten.
- Das Digitalisierungs-Versprechen ist, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben würden einfacher handhabbar. Tatsächlich kommt es zu einer Zunahme organisatorischer Kontextaufgaben.

Zugrunde liegt dem zweierlei: Den Hochschulen werden neue Prozesse entweder aufgenötigt oder sie halten solche neuen Prozesse für erforderlich, um Erwartungen zu begegnen, die so vorher nicht bestanden hatten. Neue Prozesse bewirken zusätzlichen Aufwand. Um diesen zu bewältigen, entfalten die Hochschulen zwei Strategien: Einerseits installieren sie neue Strukturen und neue Tätigkeitsrollen (in Gestalt von Stabstellen u.ä., zusammenfassend „Hochschulmanagement“ genannt und damit begrifflich von der herkömmlichen Hochschulverwaltung abgesetzt). Andererseits versuchen sie, Prozessassistenz durch Digitalisierung zu organisieren. Die Motive dafür sind divers, aber eines der Motive ist durchaus die Vermeidung einer zusätzlichen Belastung des Lehrpersonals. Wahrgenommen jedoch werden beide Versuche von denen, die vor zusätzlichen Belastungen geschützt werden sollen, nicht bzw. nicht nur als Entlastung, sondern (auch) als Quelle weiterer zusätzlicher Belastungen.

Die Begründung für eine größere Zahl der neuen Prozesse an den Hochschulen ist, dass damit die Qualität der Lehre gesteigert werden solle. Zugleich mindert der Zeitverbrauch für organisatorischen Aufwand, der dabei auf Seiten der Lehrenden entsteht, die Zeitressourcen, die für eine qualitativ hochwertige Lehre aufgewendet werden können. Hinzu treten die daraus folgenden Motivationseinschränkungen und die Aufwandsabweichstrategien, die sich zusammen mit den Zeitproblemen zu einem Risikosyndrom für die Qualität der Lehre verdichten. Kurz: Es entstehen Risiken für die Qualität der Lehre, die ihre Ursache gerade in Bemühungen um die Entwicklung der Qualität der Lehre haben.

Handelt es sich dabei um ein unentrinnbares Dilemma? Um dies zu beantworten, sind die Ursachen genauer in den Blick zu nehmen. Dazu sollen im folgenden sechs verschiedene Wahrnehmungs- und Handlungsebenen unterschieden werden, die sich im Ergebnis der oben vorgenommenen Problemaufklärungen voneinander absetzen lassen. Wir reduzieren damit zugleich in einem ersten Schritt die Unübersichtlichkeit, die sich zwangsläufig ergibt, wenn Hochschule als Organisation der Kontextbedingungen ihrer Inhalte – Wissenschaft in Lehre und Forschung – betrachtet wird: (1) die Einheit der Differenz von Lehre und Organisation, (2) das Hochschulmanagement als neu in den Hochschulen etablierte Struktur, (3) die digitale Assistenz für die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung, (4) Bürokratisierung als subjektives Deutungsschema und (5) als tatsächliches Vorkommnis sowie (6) die Reaktionsvarianten auf all dies im Hochschulalltag (nachfolgend 4.1.–4.6.).

In einem zweiten Schritt werden diese sechs Ebenen nochmals auf drei Handlungsfelder reduziert, um im Querschnitt Handlungsoptionen zu formulieren, die sich aus der Auswertung der vorgenommenen Analyse ergeben (4.7.).

4.1. Lehre und Organisation: untrennbar getrennt

Lehre erfordert Organisation, und die Kopplung beider erfordert Gestaltung. Die Funktionsebenen der Lehre und der Organisation können insofern nicht isoliert voneinander funktionieren, sie sind vielmehr aufeinander angewiesen:

- Einerseits entscheidet Lehre als Teil des Bildungssystems über Karrierechancen der Klienten, hier also der Studierenden. Das macht rechtsgebundene Gleichbehandlung und folglich Verwaltungshandeln unabdingbar.
- Andererseits stellen die Lehrenden als Angehörige des Wissenschaftssystems vorrangig auf die Bildung ihrer Klienten ab, nicht oder kaum aber auf Leistungskennziffern (etwa Noten), die (auch) außerhalb des Wissenschaftssystems Geltung haben.

Hier bedarf es der Übersetzung aus der Wissenschafts- in die Verwaltungslogik, um dann an die Logik bspw. des Beschäftigungssystems andocken zu können. Damit gilt es, permanent Konflikte innerhalb der Lehrenden, die die Spannung von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung mit der Leistungsbewertung als Standardisierungsmechanismus versöhnen müssen, auszuhalten. (Luhmann 2002: 48-81) Lehr-Lern-Prozesse sind jedenfalls sowohl inhaltlich als auch durch organisatorische Kontexte bestimmt.

Zugleich besteht eine Grenze zwischen Lehre und Organisation, die nicht nur stetig zu überbrücken, sondern auch zu erhalten ist. Als Teil des Erziehungssystems werden in Hochschulen wissenschaftliche Lehr-Lern-Prozesse gestaltet und durchlaufen. Hinsichtlich der Ausgestaltung dieser Prozesse kann zwischen der inhaltlichen (wissenschaftlichen) und der organisatorischen (administrativen) Ebene unterschieden werden. Beide Ebenen folgen abweichenden Funktionslogiken – professionell-autonom vs. rational-bürokratisch – und sind daher nicht ineinander überführbar (Friedrichsmeier 2012: 142ff.).

Modernisierungstheoretisch lassen sich Lehre und Administration als gesellschaftliche Teilsysteme begreifen – die Hochschullehre als Teil des Bildungssystems –, deren funktionale Differenzierung teilsystemspezifische Leistungserbringungen ermöglicht, also die Möglichkeiten steigert, wachsende Komplexitäten zu verarbeiten und damit die Gesellschaft insgesamt zu integrieren. Diese Modernisierungswirkungen sollten nicht dadurch rückgängig gemacht werden, dass die Hochschullehre ihre ‚Fertigungstiefe‘ in Bereiche ausweitet, die in anderen Teilsystemen, etwa der Verwaltung, effektiver bearbeitet werden können.

Für die Qualität der Lehre ist beides ausschlaggebend. Gerade weil Hochschulen als organisationschwache Expertenorganisationen verstanden werden können, ergibt sich eine hohe Bedeutung organisatorischer Kontexte für die Lehrqualität. Die Qualität dieser Kontexte wirkt auf die intrinsische Motivation der Lehrenden und kann sowohl in Entprofessionalisierungs- und/oder Verschulungsmechanismen als auch in Ermöglichungs- und Optimierungsstrategien münden (Stock 2006).

4.2. Hochschulmanagement

Ein großer Teil der neuen Anforderungen ist extern gesetzt, also von den Hochschulen selbst nicht beeinflussbar. Diese Anforderungen ergeben sich aus den jüngeren Hochschulreformen und müssen bedient werden, unabhängig davon, für wie sinnvoll sie an den Hochschulen gehalten werden. Hinsichtlich der Umsetzung haben die Hochschulen häufig Spielräume, entwickeln also eigene organisationale Antworten auf die neuen Anforderungen. Diese geschieht in Gestalt ver-

änderter Prozessabläufe, der Einführung von Hochschulmanagementstrukturen und zunehmend digitalen Assistenzsystemen.

Einzubetten sind solche Neuerungen in eine gegebene akademische Kultur, die vielfältige Organisationsformen integriert: hierarchische, kollegiale und anarchische. Um die verschiedenen Aufgaben wie Forschung, Lehre, Bildung, Weiterbildung, Management und Dienstleistung bewältigen zu können, sind diese einerseits nötig und machen andererseits die Organisation von Hochschulen so komplex. (Pellert 1999: 106f.) Sie sind deshalb auch als lose gekoppelte Systeme charakterisiert worden (Weick 1976). In solchen sind bürokratische Formen der Koordination eher ungeeignet, denn Anordnung und Zwang erzeugen Abwehr. Geeigneter sind politische Modelle der Organisation über Interessenaushandlung und Zielfestlegung. Jede strukturelle Veränderung muss, damit sie funktioniert, zunächst Teil des symbolischen Geflechts werden. Das heißt, Veränderungen auf operativer Ebene funktionieren nur, wenn sie auch normativ akzeptiert werden. (Pellert 1999: 110ff.)

Nun nehmen aber infolge von Hochschulreformen und anderen externen Anforderungen die Schnittstellen zwischen Verwaltung und Wissenschaft zu – also zwischen zwei Bereichen, die ihre halbwegs friedliche Koexistenz bislang über den nur losen Charakter ihrer Kopplungen sichergestellt haben. Der Zwang zu mehr strukturellen Kopplungen zwischen dem administrativen und dem akademischen Bereich ist verbunden mit einem Anwachsen von Organisationstätigkeiten und Koordinationserfordernissen. Eine Reaktion darauf ist, neue Strukturen des Hochschulmanagements zu schaffen: Sie werden zwischen Verwaltung und wissenschaftlicher Leistungsebene platziert und sollen zwischen deren wechselseitigen Ansprüchen makeln. Sie stellen funktional den Versuch dar, die Überbrückung der Grenze durch die Kopplung von wissenschaftlicher Leistungsebene und Verwaltung optimaler als zuvor zu gestalten.

Gerade bei den Initiativen zur Verbesserung der Qualität der Lehre zeigen sich aber problematische Implikationen, die sich häufig – und konstraintentional – ergeben, wenn dafür neue Strukturen geschaffen werden. Diese sollen eigentlich Unterstützungsleistungen erbringen, um neue Anforderungen an die Lehre organisatorisch abzufedern. Sie werden jedoch häufig von den Lehrenden vor allem als Agenten dieser neuen, also zusätzlichen und damit nicht selten als hinderlich empfundenen Anforderungen wahrgenommen. Das wissenschaftliche Personal steht daher dem Ausbau derartiger Strukturen außerhalb der hochschulischen Kernleistungsbereiche z.T. skeptisch bis latent feindselig gegenüber:

- Zum einen werden sie häufig als Nutznießer finanzieller Ressourcen wahrgenommen, die der wissenschaftlichen Leistungsebene selbst entzogen werden oder vorenthalten bleiben.
- Zum anderen, so der verbreitete Vorwurf, beschäftigen sie etwa durch fortwährende Dokumentationsanforderungen die Wissenschaftler/innen mehr damit, Ziele und Zielverfehlungen zu dokumentieren, statt sie durch Entlastung darin zu unterstützen, an der Verfolgung dieser Ziele arbeiten zu können.

Die Intentionen, die sich mit dem Aufbau der Hochschulmanagementstrukturen verbanden, waren jedoch andere: Stabstellen, Fakultätsgeschäftsführer, Qualitätsmanager, eLearning-Center und dergleichen sollen zur Implementation neuer Anforderungen an die Hochschulen funktional die herkömmliche Verwaltung und die wissenschaftlichen Arbeitsebenen koppeln – und zwar nicht, indem die Wissenschaft sich der Verwaltung anverwandelt, sondern indem die Verwaltung wissenschaftsadäquat(er) operiert und dadurch administrativ-organisatorische Entlastung für die Wissenschaft bewirkt. Die neu geschaffenen Strukturen sollen sich Aktivitäten widmen, die neue Anforderungen an den Hochschulen umsetzen, ohne das vorhandene Lehrpersonal zusätzlich zu belasten.

So wurde etwa dem Einwand des hohen Lehrevaluationsaufwandes durch die Etablierung von Evaluationsbeauftragten oder -büros entgegengetreten. Diese unterstützen Lehrende bei der Durchführung von Lehrevaluationen, indem sie die Befragungsbögen bereitstellen und die Auswertungen vornehmen. Ähnlich verhält es sich bei didaktischen Qualifizierungen der Lehrenden, die auch vom Hochschulmanagement organisiert werden: Sie können zwar Langzeitwirkungen in Gestalt einer besseren Bewältigung zum Beispiel von kritischen Lehrsituationen entfalten, bewirken aktuell aber immer erst einmal Zeitverbrauch.

Weitere Beispiele neuer Anforderungen sind die Konzeption neuer Studiengänge, die Vorbereitung von Akkreditierungsverfahren, die Etablierung neuer Prüfungsmodi, die Durchführung von Auswahlverfahren, die Beteiligung an Wettbewerben wie der Exzellenzinitiative oder die Zusatzanforderungen durch verstärkte Internationalisierung von Forschung und Lehre. Selbst wenn dabei 90 Prozent der neuen Anforderungen durch das Hochschulmanagement aufgefangen würden, blieben zehn Prozent zusätzlicher Arbeit für die Lehrenden, die diese früher nicht erbringen mussten.

Hier offenbart sich ein Dilemma der neuen Hochschulmanagementstrukturen, dem diese kaum entrinnen können. Denn selbst wenn diese Strukturen ein hohes Maß an Entlastungswirkung für die Lehrenden realisieren, bleibt es doch dabei, dass sich insgesamt die Anforderungen auch an die Wissenschaftler erhöht haben. Die Stellen der Hochschulprofessionellen sind wegen neuer Anforderungen, die es zuvor nicht gab, geschaffen worden. Diese benötigen zu ihrer Umsetzung praktisch immer die Mitwirkung auch der Lehrenden. Daher lässt sich selbst dann, wenn die Hochschulprofessionellen erfolgreich Entlastungswirkungen für die Lehrenden erzeugen, doch nicht der Zustand des Nullaufwands für die zuvor jeweils nicht bestehende Anforderung wiederherstellen. Hinzu tritt, dass die Wissenschaftler/innen neben der Verwaltung nun mit einer weiteren Personengruppe kommunizieren müssen.

4.3. Digitale Assistenzstrukturen

Als noch nicht wirklich durchschlagende Hilfen erweist sich die andere Reaktion auf das Anwachsen von Organisationstätigkeiten und Koordinationserfordernissen: die Implementierung digitaler Assistenzsysteme, sog. Campus-Management-Systeme (CaMS). Hier lassen sich Verschiebungen klassischer Verwaltungsaufgaben auf die wissenschaftliche Ebene beobachten. Schwer rezipierbare Bedienungsleitfäden und Handbücher korrespondieren mit schwach ausgeprägter Usability der Portale. Als integriert angepriesene Systeme erweisen sich als gering integriert.

Stattdessen bestehen die elektronischen Hochschulökosysteme für Lehrende und Studierende an Hochschulen – zusätzlich zum CaMS – aus zahlreichen auf Einzelaufgaben spezialisierten Insellösungen: angefangen beim eMail-System und Online-Hochschulportal über eine Lernplattform, ein Studienleistungsverwaltungsportal und die Webpräsenz des Studentenwerks mit diversen studienunterstützenden Funktionalitäten bis hin zu einer oder mehreren eCards für räumliche Zugänge und Bezahlungen, dem Bibliotheks-OPAC, diverser Datenbanken zu Forschungsprojekten oder des Universitätsarchivs sowie verschiedensten Campus-, Fakultäts- und Institutsdiensten.

Das wissenschaftliche Personal muss typischerweise mehrere parallel bestehende Systeme bzw. Portale anlaufen, um z.B. Lehrbelange zu organisieren, wobei jedes dieser Systeme separat und häufig schnittstellenfrei funktioniert. Inkonsistenzen und die Notwendigkeit von Doppeleintragungen sind die technische Folge. Wenn Lehrende unter diesen Vorzeichen die komplexen elektronischen Systeme bedienen sollen, erhöht das die Fehleranfälligkeit. Sind an einer Hochschule verschiedene elektronische Systeme in Anwendung, können sich Anwendungsfehler und Synchronisationsproblematiken überlagern.

Weitergehende Nutzungen im Wissenschaftsbetrieb etwa im Rahmen onlinegestützter Forschung und Forschungskollaborationen, der Digital Humanities und anderer massendatenbasierter Untersuchungen oder onlinegestützter wissenschaftlicher Kommunikationen über Portale, Blogs, Wikis und elektronische Journale sind dagegen bislang nur in Ausnahmefällen – etwa in Gestalt von Forschungsdatenbanken – in Campus-Management-Systeme integriert. Die ambitionierte Steigerungsform „integrierte CaMS“ stellt daher einstweilen einen Euphemismus dar. In der Praxis sind die existierenden CaMS von einer Integriertheit im Sinne von Systemlösungen derzeit weit entfernt.

Als Ursachen der geringen Integriertheit der elektronischen Assistenzsysteme lassen sich identifizieren:

- Die Systeme sind historisch gewachsen. Das gründet in der Dynamik der Soft- und Hardware-Entwicklung, der Ressourcenverfügbarkeit im Zeitverlauf, neu entstehenden Nutzeransprüchen

und sich veränderndem Nutzerverhalten. Ist ein CaMS erst einmal eingeführt, lassen sich dessen Strukturen nicht ohne weiteres verändern. Ein späteres Umschwenken auf eine Alternative wird zunehmend aufwendiger, da sich Rückkopplungen und Hindernisse aufbauen (Lock-in-Effekt).

- Die vorhandenen Campus-Management-Systeme lassen sehr häufig den kognitiven Hintergrund eines ingenieursystemischen oder bürokratischen Denkens erkennen. In der Regel basieren Anwendungssysteme auf komplexen Programmierungen, die in den Denkwelten von Informatik und Verwaltungswissenschaften verankert sind.
- Die Justierung zusätzlicher Funktionalitäten und geeigneter Schnittstellen stellen Hochschulen und Anbieter vor enorme Herausforderungen. Das führt oftmals zu Bastellösungen.
- Änderungen hochschulorganisatorischer Abläufe und Strukturen sowie an den IT-Dienstleistungen bedingen wiederkehrend die Reorganisation der hochschulweiten Systemstruktur. Im Zuge dieser werden einzelne Systeme bzw. Systemkomponenten mitunter nicht dynamisch an die Neuerungen angepasst. In der Folge können einzelne Systeme bzw. Systemkomponenten – etwa aufgrund unterschiedlicher Datenbankstrukturen – zueinander inkompatibel sein.
- Kennzeichen eines integrierten CaMS ist ein zentraler Datenbestand. Einen solchen hochschulweit zu erstellen und zu pflegen ist nicht trivial. Unterschiedliche, an den Hochschulen parallelaufende Systeme basieren häufig auf je spezifischen Systemarchitekturen bzw. Datenbankstrukturen. Das heißt, für eine Integration der Daten in einen zentralen Pool ist eine Übersetzung bzw. Konvertierung der unterschiedlichen Semantiken notwendig.
- Die Anpassung an neue Möglichkeiten der elektronischen Integration wird gehemmt durch die Differenz zwischen dynamischer Softwareentwicklung und den langwierigen Implementationsgeschwindigkeiten an Hochschulen. Letztere resultiert aus den Eigenheiten hochschulischer Entscheidungserzeugung. Diese sind gekennzeichnet worden als situativ bestimmt, oft wenig rational und deutlich abweichend von der verbreiteten Erwartung einer linearen Abfolge von Problemdefinition, Entscheidung und Problemlösung – zusammengefasst in dem Begriff der „organisierten Anarchie“ (Cohen/March/Olsen 1972: 2).
- Auch wenn ein weiträumiger Ersatz durch neue Software erfolgt, verbleiben häufig einzelne Funktionen und Schnittstellen, die zwar im alten System vorhanden waren, es aber im neuen System nicht mehr sind. In der Konsequenz laufen dann (weitere) Systeme parallel bzw. als Insellösungen.
- Fachbereiche sind strukturell voneinander getrennte und weitgehend eigenständig funktionierende Organisationseinheiten. Dies spiegelt sich im Einsatz von Softwarelösungen wider, die parallel zu hochschulweiten Systemen bzw. Systemen anderer Fachbereiche eingesetzt werden. Die Ursache dessen ist, dass die Funktionalitäten der hochschulzentral angebotenen Lösungen als für die eigenen Zwecke unzulänglich erachtet werden.
- Es besteht eine beträchtliche Heterogenität der Usergroups und in deren Nutzungsverhalten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Systeme spezifisch zu gestalten. Im Hinblick auf individuelle Gewohnheiten und Präferenzen lassen sich einerseits starke Differenzen der digitalen Affinität konstatieren. Andererseits verbindet sich dies mit hohen Erwartungshaltungen der Anwender an die Systeme.
- Werden alle Stakeholder in Digitalisierungsprojekte einbezogen, so treffen auch kulturelle Unterschiede – etwa zwischen Wissenschaft und Verwaltung – aufeinander. Dies erhöht das Risiko, dass sachfremde Konflikte ausgetragen werden, die (teils seit langem) unabhängig von elektronischen Systemen existieren, deren Lösung aber nicht Aufgabe eines Digitalisierungsprojekts sein kann.

4.4. Bürokratisierung als subjektives Deutungsschema

Obwohl Hochschulen durchaus Initiativen ergreifen, die zur Entlastung von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beitragen sollen, die Governancereformen entbürokratisierende Wirkungen entfalten sollten und mit den neuen Studienstrukturen andauernde Improvisationsanstrengun-

gen durch entlastende Strukturen ersetzt werden sollten, wird von den Lehrenden das Gegenteil beschrieben. Der allgemein einigungsfähige Begriff ist hier „Bürokratisierung“.

Bürokratisierung als Prozessbegriff bezeichnet die Erweiterung und Zuspitzung bürokratischer Regelungen wie hierarchischer Organisation, Kompetenzzuweisungen, Regelgebundenheit, Unpersönlichkeit und Schriftlichkeit über ein sachlich erforderliches Maß hinaus. Das jeweils sachlich erforderliche Maß ist allerdings nicht absolut zu fixieren. Es muss vielmehr im Rahmen einer Abwägung durch die Beteiligten ausgehandelt werden. Die Abwägung muss dabei erfolgen zwischen der Sicherstellung einerseits von rechtsgebundenem Handeln, also der Vermeidung von Willkür, und andererseits von Freiräumen für situationsspezifisches Reagieren und initiatives Handeln. Die individuelle Wahrnehmung bürokratischer Belastungen steigt aber für gewöhnlich weniger grundsätzlich ein, sondern konstatiert schlicht deren Zunahme. Dabei zeichnet sich diese Wahrnehmung durch einige Charakteristika aus:

- Zum ersten ist sie abstrakt gleichsam allgegenwärtig, d.h. wird fortwährend und umstandslos artikuliert. Es gilt als eine Art soziales Gesetz, dass Bürokratie zunehme.
- Zum zweiten handelt es sich nicht zwingend immer um tatsächlich unnötige Bürokratie, sondern mitunter nur um organisatorische Erfordernisse, die als unnötige Bürokratie *wahrgenommen* werden.
- Zum dritten nehmen Lehrende organisatorische und bürokratische Anforderungen nicht getrennt danach wahr, ob diese im Kontext der Lehre, der Forschung oder wovon auch immer zu erbringen sind. Individuell werden Belastungswahrnehmungen vielmehr nach dem alltagstheoretischen Schema „eigentliche Aufgaben (Lehre und Forschung) vs. uneigentliche Aufgaben (Verwaltung und Organisation)“ sortiert.
- Zum vierten schließlich sind die konkreten Beispiele, die benannt werden, sehr heterogen: Es gibt hochschulübergreifend artikuliert Beispiele (Auseinandersetzungen über Ressourcensicherung, Mittelbewirtschaftungen, Akkreditierung, Dienstreiseabrechnungen z.B.) und offenbar nur lokal vorkommende Belastungen.

Eine Gruppierung der individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen gesteigerter Administrationslasten bei den Hochschullehrenden macht deutlich, wie sich hierbei unterschiedliche Entwicklungen unvorteilhaft verbinden. Konstatiert werden

- ein erhöhter Aufwand für akademische Selbstverwaltung,
- eine Kumulation von Funktionsämtern und Engagement hinsichtlich institutsinterner Aufgaben auf wenige Personen,
- die Verlagerung bislang administrativer Aufgaben hin zur wissenschaftlichen Leistungsebene,
- zunehmende regulative Zugriffe durch das Hochschulmanagement,
- der Einsatz mangelbehafteter und unzureichend komfortabler Informationstechnologie sowie
- eine Komplexitätszunahme der Prüfungsverwaltung.

Die entscheidende Knappheit, die für Wissenschaftler/innen im Hochschulbetrieb besteht, betrifft die zur Verfügung stehende Zeit. Daher werden zeitverbrauchende Anforderungen, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit den Aufgabenwahrnehmungen in Lehre und Forschung stehen, als leistungshemmend und demotivierend wirksam. Solche zeitverbrauchenden Anforderungen ergeben sich einerseits aus suboptimal organisierten Rahmenbedingungen der Lehre (wie aber auch der Forschung). Andererseits ist neben dem zeitlichen Aspekt zentral, dass organisatorische Aufgaben häufig als rollenfremd wahrgenommen werden – und es nicht selten auch sind.

Immerhin ist der Hochschullehrerberuf generell durch eine anspruchsvolle Rollenkomplexität charakterisiert. Professoren und Professorinnen sollen vieles zugleich sein: gut in der Forschung wie in der Lehre, begeistert in der Selbstverwaltung, erfolgreich im Netzwerkmanagement und bei der Drittmittelinwerbung, hinreichend fintenreich gegenüber der Hochschulverwaltung, gelassen und kompetent in der Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf allen alten und neuen Medien, kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin. Wenn diese ohnehin bestehende Rollenkomplexität zusätzlich mit einem

Übermaß an rollenfremden Tätigkeiten belastet wird, müssen zwangsläufig Zeit- und Motivationsprobleme entstehen.

Betrachtet man die Ergebnisse der einschlägigen Untersuchungen zur Zeitbudgetverwendung von Hochschullehrenden im Zeitverlauf, dann zeigt sich folgendes: Der Anteil der für Forschung aufgewendeten Zeit sinkt. Der für die Lehre betriebene Zeitaufwand sinkt entweder oder bleibt etwa gleich – je nach herangezogener Studie –, wobei vermehrter Freizeiteinsatz zu beobachten ist. Der zeitliche Aufwand für Verwaltung incl. akademischer Selbstverwaltung und für weitere Dienstaufgaben (u.a. Beratung, Doktorandenbetreuung, aber auch das Schreiben von Gutachten und Anträgen) steigt kontinuierlich.

Zu berücksichtigen ist zwar, dass diese Studien methodisch auf retrospektiven Selbsteinschätzungen beruhen. Zum Teil werden mit Neuerungen auch deshalb höhere Aufwände assoziiert, weil bekannte Routinen verlassen werden müssen, während tatsächlich nur temporär Ressourcen aufzubringen sind, um sich an das Neue zu ‚gewöhnen‘. Teils lässt sich auch so etwas wie eine generelle Empörungsbereitschaft identifizieren, die jede Neuerung als bürokratisierend skandalisiert. Doch auch dann, wenn dies zu einer tendenziellen Überschätzung von nicht unmittelbar lehrenden und forschenden Aktivitäten führen mag: Es dürfte wohl nicht grundsätzlich dementieren, dass die Akteure auf wissenschaftlicher Leistungsebene einen im Zuge der jüngeren Organisationsreformen zunehmenden bürokratischen Aufwand erleben.

4.5. Regulierte Deregulierung als neue Evolutionsstufe der Bürokratie?

Zusammen bringen die herausgearbeiteten Entwicklungen erweiterte Dokumentationsanforderungen mit sich, führen zur Etablierung elektronischer Systeme, die vielfach als wenig nutzeradäquat bewertet werden, und erzeugen zusätzliche, für Wissenschaftler/innen zudem häufig rollenfremde Aufgaben. Dabei mangle es an Kommunikation und Koordination innerhalb der sowie zwischen den verschiedenen Hochschulebenen, so die eine Kritik. Ihr gegenüber steht die andere Kritik, an der Hochschule werde man mit organisationsbezogenen Informationen überhäuft, die in Gänze kaum verarbeitbar seien.

Beides geht nicht umstandslos überein, spricht aber gleichermaßen an, dass die Lehrenden (auch) zu fragwürdigem Zeitverbrauch genötigt werden. Das wiederum ist nicht zuletzt deshalb keineswegs trivial, weil sich die Hochschulen in einer Situation einer strukturell verfestigten Unterfinanzierung befinden: Immer dann, wenn Hochschullehrende rollenfremde Aufgaben erledigen, sind sie in der dafür aufgewandten Zeit deutlich überbezahlt, denn das Personal mit der eigentlichen Expertise für solche Aufgaben ist grundsätzlich in niedrigeren Gehalts- oder Besoldungsstufen eingruppiert.

Mit solchen Entwicklungen werden dann auch fortwährend Anlässe produziert, Bürokratie als beliebtes Feindbild in allen Hochschulreformdebatten zu aktualisieren. Üblicherweise werden mit ihr schwerfällige Entscheidungsprozesse, ineffizienter Ressourcenverbrauch, vielstufige Hierarchien, Planungsfixiertheit und Rechtspositivismus bzw. Paragrafenreiterei assoziiert. Wo immer das Hochschulmanagement bewirkt, dass auf der wissenschaftlichen Leistungsebene Zusatzarbeiten anfallen, verstärkt es solche Wahrnehmungen – die es, als Gegenentwurf zur herkömmlichen Verwaltung, gerade gegenstandslos machen sollte. Auch dann, wenn man berücksichtigt, dass die subjektive Wahrnehmung von Bürokratie einer gewissen Übertreibungsbereitschaft unterliegen mag: Das Hochschulmanagement wird sich wohl erst dann als erfolgreiche strukturelle Innovation feiern dürfen, wenn es sich von zentralen Bürokratisierungsmechanismen, wie sie die herkömmliche Hochschulverwaltung repräsentiert, emanzipiert hat. Zu nennen sind hier insbesondere:

- Formalismus und Inflexibilität als Folge der (im Grundsatz nicht aufgebbaren) Regelgebundenheit
- Zielverschiebungen, wenn als Folge von Absicherungsverhalten der Zweck von Regelungen aus den Augen verloren und Entscheidungsspielräume restriktiv interpretiert werden
- mangelnde Anpassungs- und Innovationsfähigkeit als Folge von Routinen

- Filterwirkung der Hierarchie bei Anregungen und Fehlermeldungen von unten
- Langsamkeit des Entscheidens
- Koordinationsfehler oder Unwirtschaftlichkeit bei Investitionen und Planungen
- mangelnde Klientennähe und Dienstleistungsorientierung (vgl. Derlien/Böhme/Heindl 2011: 35).

Indem das Hochschulmanagement sich davon absetzt, darf es dabei aber zugleich nicht versäumen, zentrale Leistungen der herkömmlichen Verwaltung auch weiterhin zu erbringen. Zu nennen ist hier insbesondere, dass ein Dilemma unter Kontrolle gehalten werden muss, das Wolfgang Seibel (2016: 24) so beschreibt: „Wenn Verwaltung nicht zweckmäßig wäre, hätte sie keine Existenzberechtigung. Aber wenn sie nicht robust gegenüber dem ständigen Wandel von Zweckrationalitäten wäre, besäße sie keine Eigenstabilität.“ Verwaltungen sollen daher durchaus „gegenüber sachfremden äußeren Einflüssen robust und insofern mit einer gewissen Trägheit ausgestattet sein“ (ebd.: 26).

Hier dürfte die Unterscheidung von einerseits Routineaufgaben und andererseits solchen, die nicht standardisiert umgesetzt werden können, sinnvoll sein: „Das Bürokratiemodell ist dort besonders effizient, wo Aufgaben und Umwelt der Verwaltung konstant sind, die Komplexität der zu treffenden Entscheidungen gering und ihre Aufgaben daher programmierbar und routinisierbar sind. Hingegen entstehen bei veränderlicher Umwelt, neuartigen, besonders komplexen Sachverhalten und Aufgaben Effizienzlücken, so dass dort andere Organisationsmuster angemessen sein können.“ (Franz 2013: 111)

Das Hochschulmanagement wird insofern auch Verwaltungshandeln sein müssen, als es sich an Rechtsnormen und Programmen orientiert. Es wird sich dort vom traditionellen Verwaltungshandeln absetzen müssen, wo es dem besonders gelagerten Einzelfall und der neuen, unerwarteten Situation gerecht werden will (vgl. Mayntz 1997: 116).

4.6. Reaktionsvarianten im Alltag

Als Reaktionen der Lehrenden auf zusätzliche Belastungen sind grundsätzlich vier denkbar: Der zeitliche Mehraufwand für die Lehrorganisation

- wird durch Mehrarbeit aufgefangen, der absolute Zeitaufwand für Lehre, Forschung und Third Mission-Aktivitäten wird also durch Freizeiteinsatz gesteigert;
- erfährt Kompensation dadurch, dass weniger Zeit für Forschung und/oder Third Mission-Aktivitäten aufgewendet wird;
- führt dazu, dass es zu einer Verschiebung innerhalb der für Lehre reservierten Zeit zugunsten lehrorganisierender Aufgaben kommt, indem weniger Ressourcen in Inhalte und Didaktik investiert werden;
- wird durch Strategien der Aufwandsminimierung pariert.

Bilden die Wissenschaftler/innen Strategien der Aufwandsminimierung aus, können diese zu suboptimaler Erledigung sowohl der rollenfremden (bzw. als rollenfremd empfundenen) als auch – infolge reduzierter Lehrmotivation – der rollenkonformen Aufgaben führen. Durch die professionstypische Fähigkeit zu intelligentem obstruktiven Handeln sind die Hochschullehrenden in der Lage, auf einer formalen Ebene die als ungemessen empfundenen Anforderungen zu bedienen, dies zugleich aber so zeitressourcenschonend zu tun, dass die von außen beabsichtigten Wirkungen nicht eintreten. Die Formen der Obstruktion können dabei unterschiedlich ausfallen:

- Die traditionelle Variante ist: In den Bereichen, in denen reformbedingt Zusatzanstrengungen zu erbringen wären, begnügt sich das Personal mit Dienst nach Vorschrift – um so die Zeitrressourcen für die Aktivitäten zu sichern, denen individuell das vorrangige Interesse gilt.
- Häufig zu beobachten ist die Verzögerung durch Entscheidungsverschleppung – begründet etwa mit dem Rhythmus von Gremiensitzungen – oder das formale Bedienen von Anforderungen ohne substanzielle inhaltliche Umsetzung.
- Eine etwas verschlagen wirkende, gleichwohl häufige Variante ist das affirmative Unterlaufen eines Veränderungsanliegens durch dessen rhetorische Übererfüllung: Statt in der Substanz

Änderungen herbeizuführen, wird Fassadenmanagement betrieben, und die (schon immer vorhandene) Differenz zwischen *talk & action* (Brunsson 1992) vergrößert sich.

Das lässt sich etwa beobachten, wenn sich die Autoren von Modulbeschreibungen in Überanpassung üben und das Erreichen aller nur denkbaren Lernziele versprechen. Im Ergebnis entstehen Studienprogramme, die schon einmal zwischen 500 und 800 Lernziele verfolgen (vgl. Keil/Pasternack 2011: 76). Hier dürften dann Zweifel angebracht sein: Ob dort wohl wirklich für jedes einzelne dieser Ziele die Umsetzung realistisch sein mag? Aber das dürfte auch nicht das Motiv gewesen sein. Wer 800 Lernziele für ein Bachelor-Programm aufschreibt, spart sich die Mühe der Auswahl, indem er/sie einfach alles aufschreibt, was denkbar erscheint. Zumindest der Vorwurf, unabdingbare Lernziele ignoriert zu haben, läuft dann ins Leere.

Auch in anderen Hinsichten funktioniert die Umsetzung der Bologna-Reform nur, weil in der alltäglichen Arbeit an den Fakultäten, Fachbereichen und Instituten über vielfältige informelle Praktiken von den offiziellen Vorgaben abgewichen wird. Um eine einigermaßen flexible Studierbarkeit unter Bologna-Vorgaben zu ermöglichen, datieren Dozenten bspw. die in den Modulbeschreibungen festgelegten Abgabetermine für Modulprüfungen vor oder zurück. Prüfungsformen in den Modulhandbüchern werden kurzerhand, damit die benötigten Leistungspunkte erzielt werden können, durch andere ersetzt, usw. (Kühl 2011: 29)

Andere Optimierungen betreffen auch früher schon angewandte Aufwandsminderungstechniken, z.B. die Übertragung der Deputatslehre an Nichthochschullehrer/innen. Nach Bloch et al. (2014: 51–60) werden im Mittel 34,5 Prozent der universitären Lehrveranstaltungen, für die offiziell ProfessorInnen verantwortlich zeichnen, von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und 20 Prozent von Lehrbeauftragten durchgeführt.⁶²

Doch können solche Verhaltensmuster auch rational sein, insoweit sie vor individuellen und institutionellen Überforderungen schützen. Gerade die Modularisierung und die neuen Studien- und Prüfungsordnungen zwingen Lehrende geradezu zu informellen Praktiken und bewusstem Abweichen von der Formalstruktur, um den Hochschulbetrieb am Laufen zu halten (Kühl 2011a: 3f.). Ebenso kann die Reduzierung von Aktivitäten in einem Bereich auf die Erhaltung der Leistungsfähigkeit in einem anderen Bereich zielen. Die Motive also sind häufig nicht unlauter, weshalb eine Moralisierung solchen Verhaltens oft fehl am Platze ist – und im übrigen auch in der Regel wirkungslos.

Wichtiger ist, ein Umsetzungsdilemma in Rechnung zu stellen, das bei jedem Hochschulentwicklungsansinnen wirksam wird und klug prozessiert werden muss: Einerseits besteht bei Nichteinbeziehung derjenigen, auf deren Mitarbeit jede Veränderung angewiesen ist, die Gefahr der Ausbildung zielignoranten Verhaltens. Andererseits verfügt das Hochschulpersonal über Obstruktionsmöglichkeiten, die potenziell umso größer sind, je mehr es einbezogen wird.

4.7. Handlungsoptionen

Das Thema Organisation weckt unter Hochschullehrenden grundsätzlich Aversionen und Skepsis. Die organisatorischen Kontexte der Lehre (und der Forschung) werden meist spontan mit Bürokratie assoziiert. Die Antwort auf Organisationsineffizienzen in Gestalt neu etablierter Hochschulmanagementstrukturen hat diese Wahrnehmung bei Lehrenden und Studierenden häufig befestigt, statt sie zu korrigieren – obwohl sich die neu geschaffenen Strukturen Aktivitäten widmen sollen, die neue Anforderungen an den Hochschulen umsetzen, ohne das vorhandene Lehrpersonal zusätzlich zu belasten.

Werden indes die organisatorischen Kontexte der Lehre als qualitätsprägende Einflussgröße systematisch und erfolgreich bearbeitet, dann lassen sich Potenziale freisetzen, die (a) innerhalb der hochschulischen Organisationsprozesse und -strukturen bestehen, (b) keine dauerhaften zusätzli-

⁶² Der Lehranteil wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen und Lehrbeauftragter variiert nach Fachbereichen (Bloch et al. 2014: 59).

chen Finanzressourcen beanspruchen, (c) zu Zeitbudget-Entlastungen der Lehrenden beitragen können sowie (d) Arbeitszufriedenheit und -motivation verbessern.

Grundsätzlich sind die oben herausgearbeiteten Ursachen danach zu unterscheiden, ob sie auf Hochschulebene bearbeitbar oder auf übergeordneten Ebenen – Land, Bund-Länder, Bund, EU – zu bearbeiten sind. Im folgenden geht es um diejenigen, die innerhalb der Hochschulen bearbeitet werden können.

4.7.1. Qualitätsbedingungsmanagement

Qualität an Hochschulen wird nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Vielmehr *kann* Qualität dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies nicht, doch können immerhin förderliche Bedingungen hergestellt werden.

Insbesondere qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte führen zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind. Wenn also von Qualitätsmanagement an Hochschulen gesprochen wird, dann muss dies als *Qualitätsbedingungsmanagement* verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, ohne ihn einer aussichtslosen Diktatur des Determinismus zu unterwerfen. Qualitätsmanagement kann dann z.B. leisten, die Lehrenden und Studierenden davon zu befreien, ihre kreativen Ressourcen in der fantasievollen Bewältigung von Alltagsärgernissen und unzulänglich organisierten, obwohl routinisierbaren Prozesse zu vergeuden:

- Einerseits lassen sich so optimale Abläufe der lehrunterstützenden Leistungen, die von Kontextstrukturen wie Zentraler Verwaltung, Fachbereichsverwaltung oder den Infrastrukturbereichen Rechenzentrum und Universitätsbibliothek erbracht werden, erzeugen. Dies verschafft, sofern gelingend, den Lehrenden und Studierenden havariefreies Arbeiten, d.h. befreit diese von der Notwendigkeit, Zeitressourcen in Havariebewältigungen investieren zu müssen.

- Andererseits können so Informationen über den Leistungsprozess Lehre generiert werden, die sich als Feedback nutzen lassen: Es kann der Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen durchaus dienlich sein, über Studiendauer, Absolventen- und Dropout-Quoten oder die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten informiert zu sein. Zugleich ist damit angesprochen, dass Qualitätssicherung mit Dokumentationsanforderungen verbunden ist: Nur so können Soll-Ist-Abweichungen erfasst und Vorher-Nachher-Vergleiche ermöglicht werden. Wie die Dokumentationsprozesse gestaltet sind, entscheidet wesentlich über die Akzeptanz der Qualitätssicherungsprozesse.

4.7.2. Hochschulermöglichungsmanagement

Den infrastrukturellen Rahmen für die Leistungsprozesse in Forschung und Lehre hatte herkömmlich die Hochschulverwaltung zu organisieren. Durchgesetzt hat sich mittlerweile die Ansicht, dass es hier bestimmter Funktionserweiterungen bedürfe, diese aber durch die traditionellen Verwaltungsstrukturen nicht hinreichend wahrgenommen werden könnten. Die als nötig erachteten Veränderungen sollen nicht allein davon abhängen, welche Transformationsgeschwindigkeit die herkömmliche Verwaltung auszubilden vermag, und insbesondere einige der neuen Tätigkeitsfelder sollten möglichst schnell erschlossen werden. Deshalb wurden und werden neue Schnittstelleneinheiten zwischen Verwaltung und akademischem Bereich geschaffen. Sie bilden das neue Hochschulmanagement. Sogenannte Hochschulprofessionelle sind die Rollenträger in diesen neuen Supportstrukturen.

Der Hintergrund dessen ist, dass sich die Hochschulverwaltung funktionsgemäß an Regelkonformität und Ressourcenverfügbarkeit orientiert, sie mithin entsprechend der Leitunterscheidung „machbar/nicht machbar“ handelt. Sie verfolgt dabei wesentlich das Ziel, bürokratische An-

schlussfähigkeit zu früherem Verwaltungshandeln herzustellen und zu künftigem Verwaltungshandeln zu ermöglichen, also: Risiken zu vermeiden. Damit aber ist sie nicht umstandslos in der Lage, Veränderungen auszulösen und administrativ angemessen zu begleiten.

Daher werde nun für die erweiterten Funktionen auch eine spezifische Erweiterung der wissenschaftsunterstützenden Einheiten benötigt: ein Hochschulmanagement, das Prozeduren jenseits traditionellen Verwaltungshandelns entwickle. Will dieses von sich eine Wahrnehmung erzeugen, die sich positiv von der herkömmlichen Verwaltung absetzt, sollte es sich als Ermöglichungsmanagement aufstellen: als ein Management, das Lehre und Forschung spürbar besser ermöglicht, als dies von einer traditionell arbeitenden Verwaltung geleistet wurde.

Dabei besteht einstweilen ein gewichtiges Problem darin, dass diese neuen Funktionsstellen zum großen Teil projektfinanziert sind. Hieraus ergibt sich eine Schwäche der innerhochschulischen Position des Personals, das diese Stellen besetzt. Es wird als nur temporär anwesend wahrgenommen, ist daher häufig nicht Teil informeller Kontaktschleifen und Informationskreisläufe und ist auch selbst aus begreiflichen Gründen fortwährend damit beschäftigt, unbefristete Beschäftigungsperspektiven zu eruieren. Letzteres sorgt im Gelingensfalle für personelle Instabilität und Abbrüche bei der Trägerschaft von Erfahrungswissen und aufgebauten Kontakten, was wiederum die institutionelle Position dieser projektförmigen Strukturen schwächt.

Seitens der Lehrenden werden die Träger der neuen Tätigkeitsrollen widersprüchlich beschrieben: Zumindest dann, wenn die Ziele klar und Kompetenzen zur Zielerreichung vorhanden seien, diese schließlich auch für das eingesetzt werden, wofür die Stellen gedacht sind, werden sie in Teilen als effektiv beschrieben. Aber: Sie werden nicht als effizient wahrgenommen. Denn die Verhältnismäßigkeit von Input und Output sei oftmals nicht gegeben. Die für die neuen Strukturen eingesetzten finanziellen Ressourcen stünden in keinem Verhältnis zum Entlastungsempfinden.

All dies – die großteils projektförmige Organisation und die Wahrnehmung bei den Lehrenden – ist seitens des Hochschulmanagements selbst in Rechnung zu stellen. Vier Vorgehensweisen können dabei behilflich sein: (a) die vertretenen Anliegen als unabkömmlich inszenieren, (b) aufwandsrealistische Lösungen offerieren, (c) über Transparenz die Akzeptanz erhöhen und (d) mehrheitlichen Widerstand in der Hochschule vermeiden. Das heißt:

■ Da niemals alle bearbeitungsbedürftigen Probleme zugleich angegangen werden können, sind ohnehin Prioritätensetzungen vonnöten. Diese sollten nicht willkürlich oder anhand individueller Vorlieben, sondern kriteriengeleitet vorgenommen werden. Als ein zentrales Kriterium kann dabei die Frage eingesetzt werden, mit welchen Anliegen es gelingen kann, die eigene Funktion in der Hochschule als unabkömmlich zu inszenieren. Dafür ist es erstens sinnvoll, an der Hochschule bzw. bei den Lehrenden vorhandenen Leidensdruck zu identifizieren und die Priorisierung der Arbeit danach vorzunehmen, mit welchen Maßnahmen dieser Leidensdruck spürbar gemindert werden kann. Zweitens kann dies damit verbunden werden, zunächst die größten Missstände zu bearbeiten, also z.B. „an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität von Hochschulausbildung beginnen“ (Winkler 1993: 30).

■ Die Angebote des Hochschulmanagements sollten grundsätzlich aufwandsrealistisch sein, d.h. in Rechnung stellen, dass die Lehrenden eine komplexe Berufsrolle auszufüllen und praktisch permanent mit Zeitproblemen zu kämpfen haben. Auch bei bestem Willen sind sie häufig nicht in der Lage, allzu ausführliche Anleitungen mit komplizierten und aufwändigen Handlungsalgorithmen für die Bewältigung bspw. von Lehr-Lern-Situationen zunächst zu studieren, sie dann mit entsprechendem Vor- und Nachbereitungsaufwand anzuwenden und anschließend auf ihre Wirksamkeit hin auszuwerten. Die Kunst der Angebote des Hochschulmanagements muss daher darin bestehen, für real gegebene – statt ideal gedachte – Bedingungen Lösungen zu offerieren. Deren Anwendung soll für die Lehrenden die Anzahl ihrer Probleme nicht vergrößern, sondern minimieren. Angebote stoßen am ehesten dann auf Zustimmung, wenn die Transaktionskosten für die Lehrenden nicht höher sind als die sich einstellenden Effekte – bzw. wenn die anfallenden Transaktionskosten absehbar niedriger sind als die prognostizierten, da erst in der Zukunft sich einstellenden Effekte. Positiv formuliert heißt das: Die individuelle Neigung, sich z.B. didaktische oder Lehrorga-

nisationskompetenzen anzueignen, ist umso höher, je deutlicher die daraus resultierenden Lehr-Lern-Effekte den deshalb zu treibenden Aufwand überschreiten.

■ Wir konnten feststellen, dass Transparenz ein zentraler Parameter bzw. Einflussgröße für die Akzeptanzherstellung ist. Es gebe eine Fülle an Anforderungen und Verpflichtungen vonseiten der neu geschaffenen Stellen. Zugleich seien Aktivitäten, Ergebnisse und Informationen bei den Lehrenden nur begrenzt bekannt bzw. werden diese kaum bekannt gemacht – es fehle an Transparenz. Nötig sei daher, den Bekanntheitsgrad der offerierten Unterstützungsleistungen und ihrer intendierten Wirkung – Entlastung der Lehrenden – zu erhöhen. Sie werden eher nicht als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Leistungsebene und Verwaltung wahrgenommen, da sie die spezifischen Interessen der Hochschulleitung und des Hochschulmanagements vertreten. Aus Sicht vieler Wissenschaftler erscheinen die neuen Hochschulprofessionellen als „Feinde der Wissenschaftler“. Die Schaffung ihrer Stellen impliziert eine finanzielle Kürzung in den Kernleistungsbereichen der Wissenschaft bzw. wird als eine solche auch dann wahrgenommen, wenn die Mittel aus Sondertöpfen kommen. Mehr Transparenz könne hier aber für mehr Akzeptanz sorgen.

■ Nötig ist eine realistische Einschätzung, welches Unterstützerpotenzial für Veränderungsprozesse zu gewinnen ist. Institutionelle Autonomie und individuelle Wissenschaftsfreiheit – beides hohe Güter – bewirken, dass man sich hier wird bescheiden müssen. Am Ende entsteht flächendeckende Akzeptanz von Veränderungen im Hochschulbetrieb immer erst dann, wenn sie kulturell verankert sind. Daher stellt sie sich im allgemeinen über einen Wechsel der akademischen Generationen ein. Insofern Veränderungsprozesse an Hochschulen auf Innovationen zielen, ist zu berücksichtigen, dass jegliche Innovation zunächst etwas Noch-nicht-Mehrheitsfähiges ist – sobald sie mehrheitsfähig ist, ist sie Mainstream (und dieser erstarrt dann irgendwann zur Orthodoxie, um damit reif zu sein für die Ablösung durch die nächste Innovation). Vor diesem Hintergrund sind kurzfristig in den Hochschulen selbst typischerweise keine *Mehrheiten* für eine Veränderung zu erobern. Aber immer kann dafür gesorgt werden, dass die Hochschulangehörigen *nicht mehrheitlich gegen* das konkrete Veränderungsanliegen sind.

Kontextoptimierungen, die derart angeleitet sind, können

- die Chance eröffnen, dass zusätzliche Belastungen der Lehrenden durch Entlastung an anderer Stelle überkompensiert werden, was die positive Wahrnehmung des Hochschulmanagements fördert,
- breitere Akzeptanz für Neuerungen erzeugen, indem deren je individueller Nutzen über den je individuellen Kosten liegt, und
- im Idealfalle bei den Lehrenden zu freien Zeitressourcen führen, die anderen wissenschaftlichen Tätigkeiten und damit auch der Qualität der Lehre zugutekommen.

Was das Hochschulmanagement als *Strukturelement der Aufbauorganisation* der Hochschule betrifft, so dürfte es sich aber um ein transitorisches Phänomen handeln: Indem das Hochschulmanagement neue Wege wissenschaftsorganisierenden Handelns erprobt, überbrückt es zugleich die Zeit bis zum vollzogenen Generationswechsel in der gegenwärtigen Hochschulverwaltung, wie es sich auf deren Komplettübernahme vorbereitet und dieser Übernahme durch sukzessives Einsickern in die Verwaltungsstrukturen (inklusive, so die verbreitete Hoffnung, eines Kulturwandels) den Boden bereitet.

In einer solchen Perspektive erscheint das Hochschulmanagement als eine gleichsam Brückentechnologie in eine (beabsichtigte) Zukunft, die durch wissenschaftsnah operierende und dienstleistungsorientierte Hochschuladministratoren auf allen Ebenen gekennzeichnet sein soll. Hier dürfte es sinnvoll sein, die Übergangsphase der überwiegend projektförmig organisierten Hochschulmanagementstrukturen möglichst kurz zu halten: Indem die sog. Hochschulprofessionellen die Verwaltung übernehmen, kann einerseits der beabsichtigte Kulturwandel beschleunigt werden. Andererseits entsteht erst durch entfristete Stellen und die Einbettung in ein Aufstiegssystem Kalkulierbarkeit für individuelle Karrieren, was die Fluktuation im Hochschulmanagement spürbar mindern dürfte.

Dann gäbe es wohl auch die Chance, eine verbreitete Wahrnehmung bei den Lehrenden aufzubrechen: Schnittstellen erhöhen zunächst einmal immer den Koordinierungsbedarf und somit

auch die Koordinationskosten. Nach Einschätzung der befragten Wissenschaftler/innen bedürfe es eines weniger komplexen Systems von Hochschulprofessionellen. Kurze Dienstwege, bspw. der direkte Kontakt zum Dekan per eMail, Telefon oder face to face, werden als weniger aufwendig eingeschätzt. Was beim Einsatz von Hochschulprofessionellen zunächst nach Einsparung von Koordinationskosten aussehe, verkehre sich schließlich ins Gegenteil – durch in der Folge verstärkte vertikale und horizontale Koordinierungsnotwendigkeiten. Es sei zwar zunächst zeitlich aufwendiger, die Dinge selbst zu erledigen, aber letztlich produktiver als über die Vermittlungsleistung Hochschulprofessioneller.

4.7.3. *Digitale Assistenz*

CaMS-bezogene Koordinationsprobleme zwischen Individuum und Organisation sind dort, wo individuelle Autonomie auf organisationale Steuerungsabsichten trifft, nicht grundsätzlich aufzulösen. Zunächst aber ist, um die Koordinationsbedarfe für ein hochschulweit tatsächlich integriertes Campus-Management-System zu bedienen, die positive Koordination der negativen Koordination vorzuziehen. Das erfordert insofern einen Moduswechsel, als die an Hochschulen typischerweise angewandte Problembearbeitungspraxis durch negative Koordination gekennzeichnet ist (vgl. Bogumil/Jann 2009: 144): Die Initiative geht von einer zentralen Einheit aus und bleibt während des gesamten Prozesses auf diese fixiert. Damit die Problemlösungsfähigkeit nicht eingeschränkt bzw. durch andere Akteure ‚gestört‘ wird, werden letztere so spät wie möglich und/oder nur dann einbezogen, wenn diese von den Folgen der Problembearbeitung negativ betroffen sind oder künftig sein könnten.

Was bei negativer Koordination zunächst nach Einsparung von Koordinationskosten aussieht, verkehrt sich schließlich ins Gegenteil – durch in der Folge verstärkte vertikale und horizontale Koordinierungsnotwendigkeiten (vgl. Mayntz 1997: 86). Werden die höheren Koordinationskosten positiver Koordination den Folgekosten nichterfolgter (bzw. negativer) Koordination und verpassten Funktionalitätsgewinnen gegenübergestellt, so zeigt sich: Die Bilanz der Kosten positiver Koordination kann vergleichsweise günstiger ausfallen (vgl. Bogumil/Jann 2009: 144f.). Dafür gilt es, alle relevanten Hochschulebenen und -akteure einzubeziehen sowie Strukturen und Schnittstellen zu schaffen, um den Mehrwert bzw. die Entlastung für jeden Einzelnen zu kommunizieren und erfahrbar zu machen.

Aufgeschlossenheit für Veränderungen von Arbeitsabläufen und Organisationskulturen geht entlastenden bzw. entbürokratisierenden Wirkungen voraus. Vor diesem Hintergrund sollten die neuen (elektronischen) Mechanismen zur Kontrolle des wissenschaftlichen Personals sehr zurückhaltend eingesetzt werden, da diese deren Aufgeschlossenheit und Akzeptanz gegenüber den elektronischen Systemen behindern können. Durch einen Akzeptanzmangel kann sich dagegen ein Kreislauf stabilisieren, der die weitgehende Integration bzw. integrierte Nutzung digitaler Assistenzen in Forschung, Lehre und Verwaltung an Hochschulen hemmt:

- Wird eine Mehrbelastung wahrgenommen und diese mit elektronischen Systemen im allgemeinen bzw. CaMS im speziellen assoziiert, kann dies die Nutzungsbereitschaft mindern oder zu Vermeidungsstrategien führen.
- Wenn Hochschullehrende in der Folge alternative (ggf. analoge) Verfahren anwenden, werden Parallelstrukturen zu bestehenden digitalen Assistenzstrukturen betrieben. Dies steht dem Bestreben nach hochschulweit einheitlichen oder zumindest zueinander kompatiblen Verfahren und damit integrierten bzw. schnittstellenoptimierten Systemen entgegen. Solche wären aber für eine nutzerorientierte und damit nutzerfreundliche Gestaltung digitaler Unterstützungssysteme nötig.
- Eine derartige Gestaltung wiederum ist Voraussetzung, um Aufgabenbearbeitungen effizienter und wahrnehmbare Entlastungen – letztlich Akzeptanz – zu organisieren. Akzeptanz erweist sich – und damit ist man am Beginn des Kreislaufs angelangt – als wesentliche Nutzungsvoraussetzung. Die teils zu beobachtenden Aufgabenverschiebungen, die durch die Digitalisierung begünstigt werden, sollten einerseits vor dem Hintergrund benötigter Akzeptanz

als auch hinsichtlich des Risikos beeinträchtigter Arbeitsmotivation der Wissenschaftler/innen reflektiert werden.

Integrierte CaMS erfordern ein Dauermanagement, welches an das Projektmanagement für Planung und (Erst-)Implementation anschließt. Dabei stellen das Auftreten von Dysfunktionalitäten und anschließend nötige Reorganisationen den Regelfall dar. Hinzu treten ständige Anpassungsdynamiken, die aus der technischen Entwicklung resultieren. Damit diese nicht in stetigen Belastungswahrnehmungen – empfundener Bürokratisierung – münden, dürfen die Reorganisationen nicht als ad hoc erstellte Bastellösungen erfolgen. Dies setzt tragfähige Strukturen und hinreichende Ressourcen voraus, die während der dem Dauerbetrieb vorgeschalteten Projektphase zu schaffen sind. Dabei gilt es auch, Prozessabbildungen in einem CaMS denen der realen Praxis statt die Praxis dem System anzupassen.

Eine nutzerorientierte und damit nutzerfreundliche Gestaltung elektronischer Systeme wird im allgemeinen mit dreierlei assoziiert: niedrigschwellig im Einstieg, komfortabel und flexibel in der Nutzung. Das klingt zunächst trivial und müsste, so ließe sich vermuten, verbreiteter Standard sein. Doch aktuell formuliert es eine Problemsituation. Diese produktiv zu bearbeiten, benötigt einen Wechsel im organisationalen Handeln: von der vorrangig angebots- zu einer strikt nutzerorientierten Systemgestaltung und -bereitstellung.

Das heißt praktisch: keine schwer rezipierbaren Bedienungsleitfäden und Handbücher, stattdessen intuitive Nutzerführungen, dafür wiederum Pretests unter Einbeziehung der künftigen Nutzer, keine Unter-der-Hand-Verschiebungen klassischer Verwaltungsaufgaben hin zur wissenschaftlichen Leistungsebene. Die Gestaltung von CaMS-Angeboten muss vom Nutzer, dessen jeweiligen Bedürfnissen, Fertigkeiten, Funktionserfordernissen und Gewohnheiten her gedacht werden. Dabei gilt es auch, hinsichtlich der verschiedenen Nutzergruppen zu unterscheiden: Verwaltung, wissenschaftliche Leistungsebene und Studierende.

Gleichzeitig ist die nicht aufhebbare Herausforderung zu bearbeiten, dass das System flexibel hinsichtlich der Reaktion auf künftige – heute und fortdauernd unabsehbare – Veränderungen im Digitalisierungszeitalter bleiben muss. Grundsätzlich gibt es für tatsächlich integrierte Campus-Management-Systeme zwei strategische Optionen: den Einsatz eines „monolithischen“ Systems (Kleinschmidt 2015) oder mehrerer auf Einzelaufgaben spezialisierter Systeme.

Der Vorteil von Komplettsystemen liegt auf der Hand: zentral zusammengeführte bzw. verknüpfte und strukturierte Informationen, d.h. keine redundanten Daten. Die Nachteile werden aber auch immer schnell erkennbar: Überforderung der Akteure und Nutzer, die sich in überfrachteten Lastenheften, Projektausschreibungen mit illusorischen Anforderungen und Workshops, die zu „Wünsch dir was“-Veranstaltungen werden, zeigt. Auch birgt eine zu starke Bindung an einzelne Anbieter oder Produkte das Risiko kritischer Abhängigkeiten. Beispielsweise sind die Folgen einer Firmeninsolvenz kaum abzuschätzen.

Die Kombination mehrerer auf Einzelaufgaben spezialisierter Systeme hat eigene Vor- und Nachteile. Ein natürlicher Vorteil liegt hier darin, dass die Implementierung oder Umstellung schrittweise erfolgen kann. Es könnten knappe Ressourcen für Change-Management in jeweils aktuell zu bearbeitenden Teilprojekten gebündelt werden. Diese müssen dann allerdings zu einem integrierten Gesamtsystem verknüpft werden. Indem dies schrittweise geschieht, kann es effizienter und langfristig finanziell günstiger sein, als sämtliche Anforderungen im Rahmen eines hochintegrierten Systems neu umzusetzen.

Bei Alternativen zu monolithischen Anwendungen erlangen Konzepte wie Enterprise Application Integration (EAI) oder Service-Oriented Architecture (SOA) zunehmende Aufmerksamkeit. Diese Ansätze gehen von dem Verständnis aus, dass Integration weder mit der Verschmelzung noch mit der Vereinheitlichung einzelner Teilsysteme einhergehen muss. Integration bedeutet dann die Beibehaltung unterschiedlicher Teilsysteme innerhalb einer Gesamtstruktur – wobei jedoch die Beziehungen zwischen den Systemen explizit zu definieren und zu koppeln sind. Gegenüber bisherigen Ansätzen spielt dabei die Fokussierung auf Web-Services eine besondere Rolle. (Vgl. Hansen/Neumann 2009: 267f.; Streibich 2008: 73) Auch das Vorantreiben von Eigenentwicklungen, die Schaffung von Open-Source-Gemeinschaften und die gezielte Liberalisierung des CaMS-Marktes werden verstärkt diskutiert (Kleinschmidt 2015: 709).

Ein nichtmonolithisches CaMS setzt auf interne Differenzierung bei gleichzeitiger Integration der Teilsysteme über eine Metastruktur mit einheitlicher Suchfunktion, intuitiver Nutzerführung, Wahloptionen für die Arbeitsoberfläche und weiteren Personalisierungsmöglichkeiten, schließlich automatisierten Export/Importroutinen, um die Datenverfügbarkeiten unter verschiedenen Oberflächen zu sichern. Campus-Management-Systeme wären dann als Knoten(punkte) im elektronischen Hochschulökosystem zu verstehen – als eine Art Konnektor.

Eine solche „nichtmonolithische“ Orientierung könnte die Richtung weisen, in der die bisherigen Erfahrungen mit Campus-Management-Systemen produktiv verarbeitet werden und die nötige zukunfts offene Flexibilität hergestellt wird. Flexibilität benötigt intelligente Systeme: Solche müssen anpassungsfähig an qualitativ veränderte Situationen sein, die zum Zeitpunkt der Systementwicklung noch nicht vorhersehbar sein konnten. Darin besteht das Wesen intelligenter Systeme im Unterschied zu nichtintelligenten.

Literatur

- Abele-Brehm, Andrea (2015): Der Gutmütigkeitskreis. Gutachtentätigkeit – zwischen Ehre und Zeitverschwendung, in: *Forschung und Lehre* 8/2015, S. 624–625; auch unter http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2015/ful_08-2015.pdf (2.11.2016).
- Alt, Rainer/Gunnar Auth (2010): Campus-Management-System, in: *Wirtschaftsinformatik* 52 (3), S. 185–188.
- Altwater, Peter/Martin Hamschmidt/Ilka Sehl (2010): Prozessorientierte Hochschule. Neue Perspektiven für die Organisationsentwicklung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/2010, S. 42–52.
- Auth, Gunnar (2016): Die Rolle von Campus-Management-Systemen für die Digitalisierung der Hochschulen, in: *Die Neue Hochschule* 4/2016, S. 114–117.
- Barz, Andreas/Doris Carstensen/Reiner Reissert (1997): Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung: Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh, URL <http://langer.soziologie.uni-halle.de/pdf/meth5/hislehrb.pdf> (10.4.2017)
- Bauer, Alfred/Christian Niemeijer (2014): Ergebnisse der Umfrage des Hochschullehrerverbundes zum Workload der Professorenschaft, in: *Die Neue Hochschule* 2/2014, S. 42–56.
- Bayer, Klaus (2013): Immer bessere Noten? Über die Zerstörung der geisteswissenschaftlichen Prüfungskultur, in: *Forschung und Lehre* 1/2013, S. 36–38.
- Becker, Fred G./Wögen Tadsen/Elke Wild/Ralf Stegemüller (2012): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Organisationstheoretische Erklärungsversuche zu einer Interviewserie, in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation*, Springer VS, Wiesbaden, S. 191–205.
- Bensberg, Frank (2009): TCO-Analyse von Campus Management-Systemen – Methodischer Bezugsrahmen und Softwareunterstützung, in: Hans Robert Hansen/Dimitris Karagiannis/Hans-Georg Fill (Hg.), *Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen* (Bd. 2), 9. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik 2009, Österreichische Computer Gesellschaft, Wien, S. 493–502, auch unter <http://ec-wu.at/spiekermann/publications/inproceedings/skillMap.pdf> (20.10.2015).
- Benz, Arthur (2006): *Politik im Mehrebenensystem*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Benz, Arthur (2007): Governance in Connected Areas. Political Science Analysis of Coordination and Control in Complex Rule Systems, in: Dorothea Jansen (Hg.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Springer VS, Dordrecht, S. 3–22.
- Berbair, Ute (2010): Organisation der Prüfungsverwaltung im Spannungsfeld von Bürokratisierung und Serviceorientierung, in: Lars Degenhardt/Birga Stender (Hg.), *Forum Prüfungsverwaltung* 2009, HIS: *Forum Hochschule* 15/2010, S. 77–82.
- Berthold, Christian (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“. Strategisches Management an Hochschulen, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- Bick, Markus/Thomas Grechenig/Thorsten Spitta (2010): Campus-Management-Systeme. Vom Projekt zum Produkt, in: Wolfram Pietsch (Hg.), *Vom Projekt zum Produkt, Fachtagung des GI-Fachausschuss Management der Anwendungsentwicklung und -wartung im Fachbereich Wirtschaftsinformatik (WI-MAW) 2010*, GI-Edition, Bonn, S. 61–78.
- Bloch, Roland/Monique Lathan/Alexander Mitterle/Doreen Trümpler/Carsten Würmann (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen, AVA – Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
- Blümel, Albrecht/Otto Hüther (2015): *Verwaltungsleitung an deutschen Hochschulen. Deskriptive Zusammenfassung der in 2015 stattgefundenen Befragung der Kanzlerinnen und Kanzler an deutschen Hochschulen*, INCHER Kassel, Kassel.
- Blüthmann, Irmela/Markus Ficzkow/Felicitas Thiel (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung, in: Brigitte Berendt/Johannes Wild/Hans-Peter Voss (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Raabe Verlag, Stuttgart, S. 1–30.
- Brunsson, Nils (1992): *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, Chichester.
- Deutscher Bundestag (2016): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage „Zwischenbilanz des Qualitätspakts Lehre“, Drs. 18/9012 und 18/9245, Berlin, URL <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/18/092/1809245.pdf> (7.6.2017).
- Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze/Stephan Grohs/Sascha Gerber (2007): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche. Abschlussbericht der Kurzstudie; URL http://homepage.rub.de/Joerg.Bogumil/Downloads/hr_bericht_druck.pdf (21.4.2017).
- Bogumil, Jörg/Werner Jann (2009): *Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bogumil, Jörg/Martin Burgi/Rolf G. Heinze/Sascha Gerber/Ilse-Dore Gräf, Linda Jochheim/Maren Kohrsmeyer (2011): Formwandel der Staatlichkeit im deutschen Hochschulsystem – Umsetzungsstand und Evaluation neuer Steuerungsinstrumente, Bochum, URL http://www.sowi.rub.de/mam/content/regionalpolitik/formwandel_der_staatlichkeit_im_deutschen_hochschulsystem.pdf (5.4.2017).
- Bogumil, Jörg/Martin Burgi/Rolf G. Heinze/Sascha Gerber/Ilse-Dore Gräf/Linda Jochheim/Maren Schickentanz/Manfred Wannöfel (2013): *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*, Ed. Sigma, Berlin.
- Brand, Frank (2015): Vom Sinn und Unsinn der Lehrevaluation an deutschen Hochschulen. Über den Missbrauch von Statistik, in: *Die Neue Hochschule* 1/2015, S. 36–39.

- Brenner, Peter J. (2009): Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz, in: Christian Scholz/Volker Stein (Hg.), Bologna-Schwarzbuch, Deutscher Hochschulverband, Bonn, S. 89–105.
- Bretschneider, Falk/Pasternack, Peer (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform, Universitätsverlag Webler, Bielefeld.
- Briedis, Kolja (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, Hochschul-Informationen-System (HIS), Hannover.
- Brint, Steven/Allison Cantwell (2008): Undergraduate Time Use and Academic Outcomes. Results From UCUES 2006, University of California, Berkeley.
- Brune, Henning/Marco Carolla/Thomas Grechenig/Thorsten Spitta/Stefan Strobl (2014): Campus-Management-Systeme als Administrative Systeme, Working Papers in Economics and Management 6/2014, Bielefeld.
- Brune, Henning/Maik Jablonski/Volker Möhle/Thorsten Spitta/Meik Teßmer (2009): Ein Campus-Management-System als evolutionäre Entwicklung. Ein Erfahrungsbericht, in: Hans-Robert Hansen/Dimitris Karagiannis/Hans-Georg Fill (Hg.), Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen (Bd. 2), 9. Int. Tagung Wirtschaftsinformatik 2009, Österreichische Computer Gesellschaft, Wien, S. 483–492, auch unter: <http://ec-wu.at/spiekermann/publications/inproceedings/skillMap.pdf> (20.10.2015).
- Bultmann, Torsten (2012): Förderranking 2012 der DFG. Noch mehr Drittmittel, noch mehr ‚Wettbewerb‘, noch mehr Ungleichheit!, in: Forum Wissenschaft 3/2012, S. 33–37.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten, o.O.; URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (28.2.2014).
- BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2016): Pressemitteilung Nr. 15/2016. Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen; URL <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html> (21.11.2016).
- BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2016a): Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10 – Rn. (1–88), URL http://www.bverfg.de/e/ls20160217_1bvl000810.html (28.12.2016).
- Carolla, Marco (2015): Ein Referenz-Datenmodell für Campus-Management-Systeme in deutschsprachigen Hochschulen, Springer VS, Wiesbaden.
- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly 1/1972, S. 1–25.
- Degenhardt, Lars (2010): Bundesweite Befragung zur Prüfungsverwaltung, in: Lars Degenhardt/Birga Stender (Hg.), Forum Prüfungsverwaltung 2009, HIS: Forum Hochschule 15/2010, S. 83–96.
- Degenhardt, Lars/Harald Gilch/Birga Stender/Klaus Wannemacher (2009): Campus-Management-Systeme erfolgreich einführen, in: Hans Robert Hansen/Dimitris Karagiannis/Hans-Georg Fill (Hg.), Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen (Bd. 2), 9. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik 2009, Österreichische Computer Gesellschaft, Wien, S. 463–472, auch unter <http://ec-wu.at/spiekermann/publications/inproceedings/skillMap.pdf> (20.10.2015).
- Derlien, Hans-Ulrich/Doris Böhme/Markus Heindl (2011): Bürokratietheorie. Einführung in eine Theorie der Verwaltung, Springer VS.
- Detmer, Hubert/Johanna Böcker (2016): Akkreditierung: Rechtswidrig, zu teuer, fraglicher Nutzen. Ergebnisse einer Umfrage, in: Forschung & Lehre 12/2016, S. 1070–1072.
- Donk, André (2012): Ambivalenzen der Digitalisierung. Neue Kommunikations- und Medientechnologien in der Wissenschaft, Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- Dorenkamp, Isabelle/Tobias Jost/Marcel de Schrevel/Ewald Scherm (2012): Neue Managementaufgaben und alte Probleme. Ergebnisse explorativer Interviews mit Universitätsmanagern, Hagen, URL http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/fakultaetfuerrwirtschaftswissenschaft/lehrstuhlscherm/arbeitsbericht_nr_21_dorenkamp_jost_deschrevel_scherm.pdf (13.2.2015).
- Ehrmann, Thomas (2015): Der entfesselte Professor. Über die Folgen von studentischen Lehrevaluationen, in: Forschung und Lehre 9/2015, S. 724–725.
- Enders, Jürgen/Ulrich Teichler (1995): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen, BMBF, Bonn.
- Erichsen, Hans-Uwe (2007): Institutionelle Verankerung und Rechtsrahmen der Akkreditierung, in: Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 122–137.
- Europäische Gemeinschaften (Hg.) (2009): ECTS-Leitfaden, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, auch unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/ects-guide_de.pdf (19.10.2016).
- European Union (Hg.) (2015): ECTS User's Guide, Publications Office of the European Union, Luxembourg, auch unter http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf (19.10.2016).
- E&Y, Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (2012): Campus-Management-Studie. Campus-Management zwischen Hochschulautonomie und Bologna-Reform, Hamburg.
- FH Fulda, Fachhochschule Fulda (2005): Bedienungsanleitung für QISPOS (Notenverbuchung und Leistungsverbuchung für Prüfer), URL http://www2.hs-fulda.de/zv/QIS/Bedienungsanleitung_QISPOS_Prufer.pdf (11.8.2016).

- Füssinger, Anna (2015): Leitbilder an bayrischen Hochschulen, in: Hochschulmanagement 1+2/2015, S. 24–29.
- Franz, Thorsten (2013): Einführung in die Verwaltungswissenschaft, Springer VS, Wiesbaden.
- Friedrichsmeier, Andres (2012): Die unterstellten Wirkungen der Universitäten Steuerungsinstrumente. Zur hochschulischen Dauerreform und den Möglichkeiten ihrer Entschleunigung, Lit Verlag, Berlin.
- Friedrichsmeier, Andres (2012a): Varianten der Messung von Organisationsführung. Das Beispiel des Effekts von Anreizsteuerung auf den Formalitäteneufwand der Hochschullehrer, in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hg.), Hochschule als Organisation, Springer VS, Wiesbaden, S. 165–190.
- Friedrichsmeier, Andres/Matthias Geils/Matthias Kohring/Esther Laukötter/Frank Marcinkowski (2013): Organisation und Öffentlichkeit von Hochschulen, Münster.
- Gehmlich, Volker (2004): European Credit Transfer System (ECTS): Praktische Anleitungen zu einer Umsetzung, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, Stuttgart, S. 1–33, E 5.2.
- Grieger, Marvin/Baris Güldali/Stefan Sauer (2013): Sichern der Zukunftsfähigkeit bei der Migration von Legacy-Systemen durch modellgetriebene Softwareentwicklung, Paderborn; URL https://www.researchgate.net/publication/265939318_Sichern_der_Zukunftsfähigkeit_bei_der_Migration_von_Legacy-_Systemen_durch_modellgetriebene_Softwareentwicklung (7.4.2017).
- Griesberger, Philipp/Andreas Brummer/Wolfgang Lichtenegger (2011): Vergleich von Campus-Management-Systemen im Bereich Studium und Lehre, in: Wirtschaftsinformatik Proceedings, Paper 84, S. 561–569.
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250–252.
- Hahn, Axel (2012): Integration von Informationssystemen, in: Norbert Gronau/Jörg Becker/Karl Kurbel/Elmar Sinz/Leena Suhl (Hg.), Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik; URL <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/daten-wissen/Informationsmanagement/Informationsmanagement--Aufgaben-des/Informationssystem--Integration-von-> (17.10.2016).
- Hansen, Hans Robert/Gustaf Neumann (2009): Wirtschaftsinformatik 1. Grundlagen und Anwendungen, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart.
- Hartmer, Michael (2008): Hochschullehrer wollen forschen und lehren, nicht verwalten. Ergebnisse einer Umfrage zur Arbeitszeit, in: Forschung und Lehre 2/2008, S. 92–93.
- Hechler, Daniel/Peer Pasternack (Hg.) (2009): Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturenreform, in: die hochschule 2/2009, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg.
- Hering, Thomas (2009): Bologna als akademische Illusion, in: Christian Scholz /Volker Stein (Hg.), Bologna-Schwarzbuch, Deutscher Hochschulverband, Bonn, S. 195–200.
- Hofmann, Stefanie (2004): Inhaltliche Qualitätskriterien und Rahmenstandards operationalisieren. Die Modularisierung: Modularisierung als prozessorientierte Gestaltung des Curricula, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, Stuttgart, S. 1–19, E 5.1.
- Hofmann, Stefanie (2005): Elementaraspekte der Curricularentwicklung. Neue Studienangebote an den essentiellen Schritten des Qualitätsregelkreises orientiert konzipieren, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, Stuttgart, S. 1–8, E 1.2.
- Holzhauser, Marion (2015): Strategisches Controlling. Instrument der Hochschulsteuerung zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung der universitären Leistungen, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, Stuttgart, S. 55–74, C 3.12.
- Horn, Hans-Detlef (2014): Autonomie und Steuerung. Die Universitäten zwischen Deregulierung und Re-Regulierung, in: Forschung und Lehre 9/2014, S. 722–725.
- Höhne, Ronald (2001): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung. Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder, Bonn, URL https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2001-07_Hochschulgesetze.pdf (10.4.2017).
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Janus Presse, Bielefeld, S. 30–43.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2003): Qualitätssicherung an Hochschulen. Wegweiser 2003. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung, Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2004a): Zehn Schritte nach „Bologna“. Leitfaden zur Studienreform, in: Dies. (Hg.), Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn, S. 9–17.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (Hg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2007a): Wegweiser 2006. Positionspapier und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung, Bonn.

- HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Bologna-Zentrum (Hg.) (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen, Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2008a): Wegweiser 2008, Projekt Qualitätsmanagement, Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen, HRK, Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2010a): Wegweiser 2010, Projekt Qualitätsmanagement, Bonn.
- HS Niederrhein, Hochschule Niederrhein (2008): Online-Service für Lehrende. Bedienungsanleitung, URL https://studinfo.hsnr.de/qispos/pub/Benutzerhandbuch-QISPOS-Pr%C3%BCferfunktion_Version_3.pdf (11.8.2016).
- HS Regensburg, Hochschule Regensburg (2007): HIS-QIS. Hinweise für Prüfer, URL https://www.hs-regensburg.de/qis/doc/QIS_anl_pruefer.pdf (11.8.2016).
- HTW Berlin, Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (2016): Anleitung zur Notenverwaltung, URL <https://portal.rz.htw-berlin.de/anleitungen/cm/lehrende/allgemein/notenverbuchung> (11.8.2016).
- Huber, Michael (2005): Reform in Deutschland. Organisationssoziologische Anmerkungen zur Universitätsreform, in: *Soziologie* 34 (4), S. 391–403.
- Hüther, Otto (2009): Hochschulräte als Steuerungsakteure?, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2009, S. 50–73.
- IfD, Institut für Demoskopie Allensbach (2016): Die Lage von Forschung und Lehre an deutschen Universitäten 2016. Ausgewählte Ergebnisse einer Online-Befragung von Hochschullehrern, Allensbach, unveröffentlicht.
- Jacob, Anna Katharina/Ulrich Teichler (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin/Bonn.
- Jann, Werner/Kai Wegrich/Julia Fleischer/Thurid Husted/Jan Tiessen (2005): Bürokratieabbau Ost, Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Bonn, URL http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BBSROnline/2002_2006/DL_BuerokratieabbauOst.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (26.4.2016).
- Kehm, Barbara M. (2011): Reform der internen Hochschulstrukturen, in: *Die Neue Hochschule* 1/2011, S. 16–21.
- Keil, Johannes/Peer Pasternack (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (9.3.2016).
- Klein, Helmut (2008): Fallstudie: „Pathologie der Organisation“. Fehlentwicklungen in Organisationen, ihre Bedeutung und Ansätze zur Vermeidung, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Amberg-Weiden, Weiden.
- Kleinschmidt, Andre (2015): Strategisches zu Campusmanagementsoftware, in: Douglas Cunningham (Hg.), *Informatik 2015, Lecture Notes in Informatics (LNI)*, Gesellschaft für Informatik, Bonn, 701–712.
- Kloke, Katharina/Georg Krücken (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? Wahrnehmungen und Umgang mit Zielkonflikten an deutschen Hochschulen aus der Organisationsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der akademischen Lehre, in: Fred G. Becker/Georg Krücken/Elke Wild (Hg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*, Bertelsmann, Gütersloh, S. 13–29.
- Kloke, Katharina (2014): *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*, Springer VS, Wiesbaden.
- Klostermeier, Felix (2011): Hochschule und Managementmethoden. Prozessoptimierung im Zeichen von New Public Management, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 277–292.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*, URL http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/dossier_de_ebook.pdf (1.11.2016).
- Kocian, Claudia (2007): Prozesslandkarte für Hochschulen, in: *Die Neue Hochschule* 2/2007, S. 32–36, auch unter https://www.hs-neu-ulm.de/fileadmin/user_upload/Ansprechpartner/K/Publikationen/DNH-2007-2-Kocian.pdf (28.10.2015).
- Kottmann, Andrea/Jürgen Enders (2013): Ausdifferenzierung und Integration von Berufsrollen Hochschulprofessioneller in Österreich, den Niederlanden und Großbritannien, in: Christian Schneijdeberg/Nadine Merkator/Ulrich Teichler/Barbara Kehm (Hg.), *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*, Campus, Frankfurt a.M./New York, S. 335–368.
- Kortendiek, Beate/Schlüter, Anne (2012): Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung. Eine Handreichung; Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula, Essen: Koordinations- und Forschungsstelle, Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, auch unter http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-14_Geschlechtergerechte_Akkreditierung.pdf (20.5.2016).
- Krücken, Georg/Elke Wild (2010): Zielkonflikte – Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement, in: *Hochschulmanagement* 2/2010, S. 58–62.
- Krücken, Georg/Albrecht Blümel/Katharina Kloke (2010): Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession?, in: *WSI-Mitteilungen* 5/2010, S. 234–241.
- Kuper, Harm (2004): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*, Frankfurt a.M., S. 122–151.

- Kühl, Stefan (2011): Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform ... und mögliche Wege zu seiner Minimierung. Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen im Rahmen der Bologna-Reform anhand der Konzeption für einen Master Soziologie der Universität Bielefeld, Bielefeld, URL http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-1a_2011-Sudoku-Effekt-der-Bologna-Reform-mit-Maximen-110111-Endfassung.pdf (30.11.2015).
- Kühl, Stefan (2011a): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform, Bielefeld, URL http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-5_2011-Verschulung-wider-Willen-110415.pdf (30.11.2015).
- Kühl, Stefan (2011b): Der bürokratische Teufelskreis à la Bologna. Sich verstärkende Bürokratisierungseffekte in der Hochschulreform, Bielefeld, URL http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-8-2011-Kuehl-Buerokratischer-Teufelskreis-Infomalitaet-110417.pdf (30.11.2015).
- Kühl, Stefan (2012): Der Sudoku-Effekt: Die Komplexitätsexplosion an den Hochschulen, in: *Forschung und Lehre* 4/2012, S. 290–293.
- Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten, in: *Der moderne Staat* 1/2008, S. 237–248, auch unter http://www.der-moderne-staat.de/texte/dms1_08_lange.pdf (22.3.2016).
- Lange, Stefan (2009): Die neue Governance der Hochschulen. Bilanz nach einer Reform-Dekade, in: *Hochschulmanagement* 4/2009, S. 87–97.
- Leyh, Christian/Christian Hennig (2012): ERP- und Campus-Managementsysteme in der Hochschulverwaltung. Ergebnisse einer Befragung deutscher Universitäten und Fachhochschulen, Dresden.
- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation, Duncker & Humblot, Berlin.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (2010): Politische Soziologie, Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Mayntz, Renate (1997): Soziologie der öffentlichen Verwaltung, C. F. Müller Verlag, Heidelberg.
- Mayntz, Renate (2003): Governance im modernen Staat, in: Arthur Benz/Nicolai Dose (Hg.), *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, Springer VS, S. 71–83.
- Merkator, Nadine/Christian Schneijderberg/Ulrich Teichler (2013): Wer sind diese Hochschulprofessionellen und was tun sie eigentlich?, in: Christian Schneijderberg/Nadine Merkator/Ulrich Teichler/Barbara Kehm (Hg.), *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*, Campus, Frankfurt a.M./New York, S. 91–119.
- Meyer, John W./Brian Rowan (2009 [1977]): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 28–56.
- Meyer-Guckel, Volker/Mathias Winde/Frank Ziegele (2010): Zusammenfassung – Hochschulräte in der Praxis, in: ders. (Hg.), *Handbuch Hochschulräte. Denkanstöße und Erfolgsfaktoren für die Praxis*, Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, Essen, S. 6–14.
- MLU, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2009): Prüferfunktion. Dokumentation und Bedienungsleitfaden, Halle.
- Moes, Johannes/Birga Stender (2010): Bologna Bürokratie – oder neue Professionen für neue Aufgaben? Die Perspektive der Hochschulberatung, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 4/2010, S. 70–81, URL <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/22/265> (26.4.2016).
- Müller-Böling, Detlef/Ulrich Schreiterer (1999): Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen. Perspektiven eines neuen Steuerungsinstruments, in: Jutta Fedrowitz/Erhard Krasny/Frank Ziegele (Hg.), *Hochschulen und Zielvereinbarungen. Neue Perspektiven der Autonomie*, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh.
- Müller, Ulrich (2013): Aufgaben des Hochschulrates im Bereich der Lehre, in: *Forum Hochschulräte – update* 2/2013, S. 9–10.
- Müller, Ulrich (2014): Gesetzliche Aufgaben und faktische Aufgabenwahrnehmung von Hochschulratsvorsitzenden, in: *Forum Hochschulräte – update* 1/2014, S. 3–5.
- Müller, Ulrich (2014a): Wie Hochschulratsvorsitzende ihre Rolle wahrnehmen. Ergebnisse einer Umfrage, CHE, Gütersloh, URL http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Umfrage_Hochschulratsvorsitzende_2014.pdf (13.4.2017).
- Müller, Ulrich/Frank Ziegele (2015): Politischer Überblick. Aktuelle Diskussionen in den Bundesländern, in: *Forum Hochschulräte – update* 1/2015, S. 3–6.
- Münch, Richard (2009): Unternehmen Universität, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 45/2009, S. 10–16.
- Neave, Guy (1998): The Evaluative State Reconsidered, in: *European Journal of Education* 3/1998, S. 265–284.
- Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen, in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation*, Springer VS, Wiesbaden, S. 279–291.
- Nöbauer, Herta (2012): Response to Celia Whitchurch's contribution "Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals", in: Brigitte Kossek/Charlotte Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*, V&R unipress, Göttingen, S. 341–344.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis, VS-Verlag, Wiesbaden.

- Nullmeier, Frank (2001): Professionalisierung, in: Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel, S. 363–368.
- Oelkers, Jürgen (2005): Evaluationen in der Lehrerbildung. Erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/05-02-17Vortrag_Oelkers.pdf (15.10.2016).
- Pasternack, Peer (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2001, S. 263–281.
- Pasternack, Peer (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2004.pdf (5.9.2016).
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Böhlau, Wien.
- Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 21–29.
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.), Soziologie der Kompetenz, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 149–172.
- Pirsig, Robert M. (1998 [1974]): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Ein Versuch über Werte, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Radenbach, Wolfgang (2009): Integriertes Campus Management durch Verknüpfung spezialisierter Standardssoftware, Association for Information Systems, URL <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=wi2009> (4.10.2015).
- Reuke, Hermann (2007): Das Akkreditierungsverfahren, in: Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 164–169.
- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation; URL http://www.zfev.de/fruehereAusgabe/ausgabe2003-2/artikel/ZfEv2-2003_5-Rindermann.pdf (15.10.2016).
- Sachfuchs, Gabriele/Gerdi Stewart (2002): Lehrberichte an bayerischen Universitäten, IHF, München; URL http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-60.pdf (10.4.2017).
- Scharpf, Fritz W. (1973): Komplexität als Schranke der politischen Planung, in: ders. (Hg.), Planung als politischer Prozess, Suhrkamp, Frankfurt a.M., S. 73–113.
- Schilbach, Henry/Karoline Schönbrunn/Susanne Strahinger (2009): Off-the-Shelf Applications in Higher Education. A Survey on Systems Deployed in Germany, in: Witold Abramowicz/Flejter Dominik (Hg.), Business Information Systems Workshops, BIS 2009 International Workshops, Springer VS, Heidelberg, S. 242–253.
- Schimank, Uwe (1992): Forschungsbedingungen der Professoren an den westdeutschen Hochschulen. Daten aus einer Befragung im Wintersemester 1990/91; auch unter http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg_dp/dp92-2.pdf (19.8.2016).
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeier/Jochen Wissinger (Hg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 231–260.
- Schneiderberg, Christian/Ulrich Teichler (2013): Hochschulprofessionelle als Prototyp der veränderten Verwaltung an Universitäten, in: Christian Schneiderberg/Nadine Merkator/Ulrich Teichler/Barbara Kehm (Hg.), Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre, Campus, Frankfurt a.M./New York, S. 389–413.
- Schneiderberg, Christian/Natalia Schneider/Ulrich Teichler (2014): Die Berufssituation von Hochschulprofessionellen. Aufgaben, Tätigkeiten, Kompetenzen, Rollen und berufliche Identität, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER), Kassel.
- Scholz, Christian (2009): Matroschka-Bolognese als Massenvernichtungswaffe, in: Christian Scholz/Volker Stein (Hg.), Bologna-Schwarzbuch, Deutscher Hochschulverband, Bonn, S. 31–34.
- Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER), Kassel, auch unter http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/H_RK_nexus_LESSI.pdf (24.10.2015).
- Schreiter, Jan/ Rainer Alt (2013): Modellierungswerkzeuge zur Abbildung der Standardisierung und Individualisierung bei Hochschulprozessen, in: Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik, Proceedings 43, Koblenz, S. 320–333.
- Schuppan, Tino (2011): Informatisierung der Verwaltung, in: Bernhard Blanke/Christoph Reichard/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.), Handbuch zur Verwaltungsreform, Springer VS, Wiesbaden.
- Schütte, Martin (2007): Zur Güte retrospektiver Belastungsdauereinschätzungen, in: Ellen Schäfer/Markus Buch/Ingrid Pahls/ Jürgen Pfitzmann (Hg.), Arbeitsleben! Arbeitsanalyse, Arbeitsgestaltung, Kompetenzentwicklung, Kassel University Press, Kassel, S. 40–58.
- Schütz, Marcel (2014): Erneuerung der ‚Neuen Steuerung‘? Zu neuen (und alten) Funktionen der Hochschulaufsicht in den Ländern: Gestaltung der Hochschulräte, in: Hochschulmanagement 3+4/2014, S. 109–117.
- Seibel, Wolfgang (2016): Verwaltung verstehen. Eine theoriegeschichtliche Einführung, Suhrkamp Verlag, Berlin.

- Spoun, Sascha (2007): Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative, in: *Das Hochschulwesen* 2/2007, S. 46–53.
- Sprenger, Jon/Mac Klages/Michael H. Breitner (2010): Wirtschaftlichkeitsanalyse für die Auswahl, die Migration und den Betrieb eines Campus-Management-Systems, in: *Wirtschaftsinformatik* 4/2010, S. 211–223, auch unter http://www.wiwi.uni-hannover.de/fileadmin/wirtschaftsinformatik/Publikationen/wirtschaftlichkeitsanalyse_-_wi_artikel_-_deutsch_-_js_mk_mhb.pdf (4.10.2015).
- Stahr, Ingeborg (2009): Academic Staff Development. Entwicklung von Lehrkompetenz, in: Ralf Schneider (Hg.), *Wandel der Lehr-Lernkulturen an Hochschulen*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 70–87.
- StatBA, Statistisches Bundesamt (Hg.) (2014): Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden, URL <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html> (30.10.2015).
- Stender, Birga (2010): Prüfungsverwaltung. Ein Tätigkeitsfeld im Wandel, in: Lars Degenhardt/Birga Stender (Hg.), *Forum Prüfungsverwaltung 2009*, HIS: Forum Hochschule 15/2010, S. 97–106.
- Stender, Birga /Maik Jablonski/Henning Brune/Volker Möhle (2007): Campus Management von der Hochschule aus gedacht. Werkstattbericht aus der Universität Bielefeld, in: *Wissenschaftsmanagement* 6/2007, S. 19–26.
- Stichweh, Rudolf (2002): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft; URL <http://www.unilu.ch/files/19stwprofessionen.pdf> (17.9.2011).
- Stock, Manfred (2006): Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive, in: *die hochschule* 2/2006, S. 67–79.
- Streibich, Karl-Heinz (2008): Der Paradigmenwechsel ist in vollem Gange, in: *Wirtschaftsinformatik* 1/2008, S. 73–74.
- Studis Online (2016): Akkreditierung von Studiengängen; URL <http://www.studis-online.de/StudInfo/akkreditierung.php> (5.9.2016).
- Teichler, Ulrich (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.), *Profilierung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, Beltz, Weinheim, S. 27–38.
- Teichler, Ulrich (2005): Was ist Qualität?, in: *Das Hochschulwesen* 4/2005, S. 130–136.
- Teichler, Ulrich (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen, Waxmann, Münster.
- Türk, Klaus (1976): *Grundlagen einer Pathologie der Organisation*, Enke, Stuttgart.
- Viebahn, Peter (2004): *Hochschullehrerpsychologie*, Universitätsverlag Webler, Wiesbaden.
- Vogler, Petra (2006): Prozess- und Systemintegration. Evolutionäre Weiterentwicklung bestehender Informationssysteme mit Hilfe von Enterprise Application Integration, Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Weber, Max (1980 [1921/22]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Mohr, Tübingen.
- Webler, Wolff-Dietrich (2009): Prüfungsdichte? Überregulierung? Verschulung? Eine einzige Misstrauenserklärung an die heutige Generation von Studierenden!, in: *Das Hochschulwesen* 6/2009, S. 182.
- Webler, Wolff-Dietrich (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung, in: Andreas Helmeke/Walter Hornstein/Ewald Terhart (Hg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Ulrich Welbers (Hg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 53–82.
- Weder, Hans (2014): Checks, Balances and More. Tätigkeiten eines Hochschulratsvorsitzenden jenseits der gesetzlichen Regelungen, in: *Forum Hochschulräte – update* 1/2014, S. 6–8.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly* (21), S. 1–19.
- Welbers, Ulrich (2007): Studienreform und Qualitätsentwicklung, in: Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 75–86.
- Weingart, Peter (1995): Prospektion und strategische Planung. Konzepte einer neuen gesellschaftsorientierten Wissenschaftspolitik, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1995, S. 44–51.
- Weingart, Peter/Justus Lentsch (2008): *Wissen Beraten Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Whitchurch, Celia (2012): Reconstructing Identities in Higher Education. The Rise of Third Space Professionals, in: Brigitte Kossek/Charlotte Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*, V&R unipress, Göttingen, S. 317–339.
- Wimmer, Rudolf (1998): Das Team als besonderer Leistungsträger in komplexen Organisationen, in: Heinrich W. Ahlemeyer/Roswita Königswieser (Hg.), *Komplexität managen. Strategien, Konzepte und Fallbeispiele*, Gabler Verlag, Wiesbaden, S. 105–130.

- Winkler, Helmut (1993): Qualität der Hochschulausbildung – was ist das?, in: ders. (Hg.), Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel, Verlag Jenior & Preßler, Kassel, S. 27–30.
- Winter, Martin (Hg.) (2007): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess, in: die hochschule 2/2007, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/07_2/dhs_2007_2.pdf (13.9.2016).
- Winter, Martin (2008): Programm-, Prozess-, Problem-Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen, in: Forschung und Lehre 2/2008, S. 98–101.
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf (23.10.2015).
- Wissenschaftsrat (2012): Wissenschaftsrat empfiehlt Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Pressemitteilung vom 29.5.2012; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf> (29.5.2012).
- Würtenberger, Thomas (2003): Forschung nur noch in der „Freizeit“? Eine Studie zur Arbeitsbelastung der Professoren, in: Forschung und Lehre 9/2010, S. 478–480, auch unter <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2003/09-2003.pdf> (21.10.2015).
- Würtenberger, Thomas (2007): Humankapital Hochschullehrer. Das Zeitbudget für Wissenschaft und Forschung, in: Forschung und Lehre 7/2007, S. 398–400, auch unter <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2007/07-2007.pdf> (21.10.2015).
- Zaugg, Rolf (2011): Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsgestaltung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, Stuttgart, S. 1–32, E 5.3.
- Zellweger Moser, Franziska/Bachmann, Gudrun (2010): Editorial: Zwischen Administration und Akademie. Neue Rollen in der Hochschullehre, in: ZFHE – Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4/2010, S. 1–8, URL <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/9/252>.
- Ziegele, Frank (2013): Was sollte, was muss der Staat planen?, in: Forum Hochschulräte – update 1/2013, S. 12–14.
- ZKI, Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung (2016): Die Prozesslandkarte für den Bereich Studium und Lehre des ZKI AK Campus Management, Heilbronn; auch unter http://www.zki.de/fileadmin/zki/Publikationen/ZKI_ProzesslandkarteVersion1_-_Mai_2016.pdf (11.8.2017).

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Drei Handlungsfelder der Lehrqualitätsentwicklung	11
Übersicht 2:	Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick	16
Übersicht 3:	Positive und negative Wirkungen der Bologna-Reform	27
Übersicht 4:	Akkreditierungsrat: Bewertungsaspekte für die Akkreditierung von Studiengängen.....	32
Übersicht 5:	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: Prüfungsordnung für den Studiengang Bachelor of Science (B.Sc.) vom 31. August 2010 i.d.F. vom 31. März 2017	44
Übersicht 6:	Administratives und Akademisches Hochschulmanagement	54
Übersicht 7:	Studienzentrierte und hochschulweite CaMS.....	62
Übersicht 8:	Einschlägige Anbieter für CaMS-Produkte	62
Übersicht 9:	Das elektronische Hochschulökosystem	63
Übersicht 10:	Prozesse des Student Life Cycle	64
Übersicht 11:	ZKI Prozesslandkarte Campus-Management für den Bereich Studium und Lehre	65
Übersicht 12:	Arbeitszeitanteile von Hochschullehrenden an Universitäten im Zeitverlauf 1976–2016.....	76

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) wurde 1996 gegründet. Es knüpfte an die Vorgängereinrichtung „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ an, die seit 1991 die ostdeutsche Hochschultransformation begleitet hatte. Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und dort am Master-Studiengang Soziologie beteiligt. Direktor des Instituts ist Prof. Peer Pasternack.

Programm

Das HoF-Tätigkeitsprofil wird durch fünf Aspekte bestimmt:

- Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein Forschungsfeld. Dieses wird mit öffentlichen Mitteln unterhalten, weil ein Handlungsfeld – das Hochschulwesen – aktiv zu gestalten ist: Um die Rationalität der entsprechenden Entscheidungsprozesse zu steigern, wird handlungsrelevantes Wissen benötigt. In diesem Sinne ist HoF bewusst im Feld zwischen Forschung und Beratung tätig. Dabei setzt die Beratung Forschung voraus – nicht umgekehrt.

- Das Hochschulsystem bildet einerseits den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem. Andererseits trägt es zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft bei. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissenschaftsgeleitete Erzeugung von Deutungen, Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcen gebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss dies systematisch abbilden.

- Daher ist Hochschulforschung ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Sie empfängt ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Systematisch ist sie zwischen den z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungs- und Wissenschaftsforschung angesiedelt. Schnittstellen weist sie insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

- Die Interdisziplinarität der Hochschulforschung macht eigene Nachwuchsentwicklung nötig. HoF stellt sich dieser Aufgabe, indem es Promotionsprojekte unterstützt. Alle Promovierenden am Institut sind zugleich in die Bearbeitung von Forschungsprojekten einbezogen, um auf diese Weise einen sukzessiven Einstieg in Methoden, theoretische Ansätze und Themen des Forschungsfeldes zu erlangen.

- HoF ist das einzige Institut, welches in den ostdeutschen Bundesländern systematisch Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge. Seit 2006 sind diese in das Zentralthema „Raumbezüge der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel“ eingeordnet.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Das Institut bearbeitet alle wesentlichen Themen der aktuellen Hochschulentwicklung:

- Im Zentrum stehen seit 2006 Untersuchungen zu Raumbezügen der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel.

- Ebenso bearbeitet HoF Fragen der Hochschulorganisation und -governance, Qualitätsentwicklung an Hochschulen, des akademischen Personals, der Gleichstellung, der Hochschulbildung, Studienreform und Nachwuchsförderung sowie zu Forschung an Hochschulen. Damit wird nahezu komplett das Spektrum der Hochschulentwicklung und -forschung abgedeckt.

- Daneben ist HoF die einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen, die kontinuierlich auch zeithistorische Themen bearbeitet.

Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ und gibt beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag die Reihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ heraus. Forschungsreports werden in den „HoF-Arbeitsberichten“ veröffentlicht. Dem Wissenstransfer in die Anwendungskontexte der Hochschulentwicklung widmen sich die „HoF-Handreichungen“. Ferner informieren der Print-Newsletter „HoF-Berichterstatler“ zweimal im Jahr und der HoF-eMail-Newsletter dreimal jährlich über die Arbeit des Instituts. Ein Großteil der Publikationen steht auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung (<http://www.hof.uni-halle.de>).

Wissenschaftsinformation

HoF verfügt über einen Fachinformationsservice mit Spezialbibliothek und Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung (ids hochschule):

- Die Bibliothek verfügt über ca. 50.000 Bände und etwa 180 Zeitschriften. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

- „ids hochschule“ macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (<http://ids.hof.uni-halle.de>).

Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg stand im Zusammenhang mit der Neubelebung des historischen Universitätsstandorts. 1502 war die Wittenberger Universität „Leucorea“, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Stiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF weitere wissenschaftliche Einrichtungen

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

Online-Fassungen unter

http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

102: Anke Burkhardt / Gunter Quaiber / Barbara Schnalzger / Christoph Schubert: *Förderlandschaft und Promotionsformen (B3). Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017, 2016*, 103 S.

101: Peer Pasternack: *25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015*, 2016, 92 S.

100: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid / Sebastian Schneider: *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OVGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*, 2016, 92 S.

1'16: Peer Pasternack: *Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015*, 124 S.

3'15: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.

2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.

1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitäts herausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillissen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.

5'13: Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: *Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokumentation zum Zeitraum 1945 – 1991*, 56 S.

4'13: Gunter Quaiber / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.

3'13: Jens Gillissen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 124 S.

2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.

1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 77 S.

8'12: Justus Henke / Peer Pasternack: *Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt*, 36 S.

7'12: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.

6'12: Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.

5'12: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000–2010), Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.

4'12: Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.

3'12: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaiber: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.

2'12: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.

1'12: Steffen Zierold: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.

7'11: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*, 64 S.

6'11: Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*, 64 S.

5'11: Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*, 90 S.

4'11: Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.

3'11: Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 81 S.

2'11: Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.

1'11: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.

4'10: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S.

3'10: Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert D. Reisz: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“*, 69 S.

2'10: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.

1'10: Martin Winter / Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.

5'09: Robert Schuster: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.

4'09: Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, 41 S.

3'09: Enrique Fernández Darras / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.

2'09: Viola Herrmann / Martin Winter: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.

1'09: Martin Winter: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.

5'08: Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.

4'08: Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.

3'08: Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Pro-*

movierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 123 S.

2'08: Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.

1'08: Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.

4'07: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.

3'07: Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.

2'07: Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.

1'07: Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.

7'06: Anke Burkhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Fachgutachten zur Neufassung des Sächsischen Hochschulgesetzes (SächsHG) – Gesetzentwurf der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag – unter den Aspekten der Autonomieregelung und Weiterentwicklung der partizipativen Binnenorganisation der Hochschule im Vergleich zu den Regelungen des bisherigen SächsHG*, 36 S.

6'06: Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.

5'06: Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.

4'06: Andrea Scheuring / Anke Burkhardt: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.

3'06: Irene Lischka: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.

2'06: Irene Lischka: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel, 52 S.

1'06: Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.

7'05: Peer Pasternack / Axel Müller: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.

6'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S.

5'05: Jens Hüttmann / Peer Pasternack: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.

4'05: Klaudia Erhardt (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.

3'05: Juliana Körner / Arne Schildberg / Manfred Stock: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S.

2'05: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S.

1b'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.

1a'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.

6'04: Dirk Lewin / Irene Lischka: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.

5'04: Peer Pasternack: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S.

4'04: Jens Hüttmann: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.

3'04: Martin Winter: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.

2'04: Roland Bloch / Peer Pasternack: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.

1'04: Christine Teichmann: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.

5'03: Hansgünter Meyer (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.

4'03: Roland Bloch / Jens Hüttmann: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.

3'03: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S.

2'03: Robert D. Reisz: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.

1'03: Robert D. Reisz: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.

5'02: Christine Teichmann: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.

4'02: Hans Rainer Friedrich: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S.

3'02: Irene Lischka: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.

2'02: Reinhard Kreckel / Dirk Lewin: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.

1'02: Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.

5'01: Peer Pasternack: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990-2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S.

4'01: Christine Teichmann: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.

3'01: Heidrun Jahn: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.

2'01: Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S.

1'01: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.

5'00: Irene Lischka: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.

4'00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S.

3'00: Dirk Lewin: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.

2'00: Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S.

1'00: Heidrun Jahn: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.

7'99: Bettina Alesi: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990–1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S.

6'99: Heidrun Jahn / Reinhard Kreckel: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.

5'99: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.

4'99: Heidrun Jahn: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.

3'99: Dirk Lewin: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.

2'99: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S.

1'99: Gertraude Buck-Bechler: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.

5'98: Irene Lischka: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.

4'98: Peer Pasternack: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.

3'98: Heidrun Jahn: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.

2'98: Dirk Lewin: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.

1'98: Heidrun Jahn: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.

5'97: Anke Burkhardt: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.

4'97: Irene Lischka: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.

3'97: Gertraude Buck-Bechler: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.

2'97: Irene Lischka: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.

1'97: Heidrun Jahn: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack. Redaktion: Daniel Hechler

Themenhefte 2008–2016:

Peter Tremp / Sarah Tresch (Hg.): *Akademische Freiheit. 'Core Value' in Forschung, Lehre und Studium* (2016, 181 S.; € 17,50)

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S.; € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S.; € 17,50)

Jens Gillissen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S.; € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011* (2012, 328 S.; € 17,50)

Karsten König / Rico Rokitte (Hg.): *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 209 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Klope / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 211 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözing (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

<http://www.die-hochschule.de> – Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

HoF-Handreichungen. Beihefte zu „die hochschule“

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.

Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillesen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack und Bernhard von Wendland, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillesen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ 2011–2017

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Kurz vor der Gegenwart. 20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 291 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 341 S.

Peer Pasternack: *20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S.

Peer Pasternack / Isabell Maue: *Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Tobias Kolasinski und Henning Schulze, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 327 S.

Peer Pasternack: *Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 613 S.

Peer Pasternack: *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*, unter Mitwirkung von Jens Gillesen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nordin Thielemann, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 393 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Künstlerische Hochschulen in der DDR. 25 Jahre zeithistorische Aufklärung 1990–2015: Eine Auswertung mit bibliografischer Dokumentation*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 146 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrump-*

fungsregionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 330 S.

Peer Pasternack: *Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 274 S.

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümpler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989*, Leipzig 2014, 358 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Problembearbeitung im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster (Hg.): *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 572 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Weitere Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF) 2012–2017

Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre (Hg.): *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt*, Magdeburg 2017, 149 S.

Benjamin Baumgarth / Justus Henke / Peer Pasternack: *Inventur der Finanzierung des Hochschulsystems. Mittelvolumina und Mittelflüsse im deutschen Hochschulsystem*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2016, 134 S.

Anke Burkhardt: *Professorinnen, Professoren, Promovierte und Promovierende an Universitäten. Leistungsbezogene Vorausberechnung des Personalbedarfs und Abschätzung der Kosten für Tenure-Track-Professuren*, GEW, Frankfurt a.M. 2016, 67 S.

Peer Pasternack / Isabell Maue: *Die Akteurskonstellationen im Schweizer Bildungs-, Forschungs- und Innovationssystem*, unt. Mitarb. v. Tobias Kolasinski, Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat (SWIR), Bern 2015, 71 S.

Anke Burkhardt / Sigrun Nickel (Hg.): *Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich*, edition sigma, Baden-Baden 2015, 456 S.

Michael Fritsch / Peer Pasternack / Mirko Titze (Hg.): *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demografischen Wandel*, Springer VS-Verlag, Wiesbaden 2015, 302 S.

Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre (Hrsg.): *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt*, Magdeburg 2015, 144 S.

Peer Pasternack: *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten*, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2014, 224 S.

Benjamin Köhler / Isabell Maue / Peer Pasternack: *Sachsen-Anhalt-Forschungslandkarte Demografie*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 84 S.

Peer Pasternack u.a.: *50 Jahre Streitfall Halle-Neustadt. Idee und Experiment. Lebensort und Provokation*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2014, 608 + XXXII S.

Peer Pasternack / Isabell Maue (Hg.): *Lebensqualität entwickeln in schrumpfenden Regionen. Die Demographie-Expertisen der Wissenschaft in Sachsen-Anhalt*, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2013, 166 S.

Tobias Peter (Red.): *All inclusive. Politik und Pädagogik schulischer Inklusion in Sachsen*, Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag, Dresden 2013, 188 S.

Peer Pasternack / Reinhold Sackmann (Hg.): *Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S.

Sebastian Bonk / Florian Key / Peer Pasternack (Hg.): *Rebellion im Plattenbau. Die Offene Arbeit in Halle-Neustadt 1977–1983. Katalog zur Ausstellung*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 48 S.

Klaus Friedrich / Peer Pasternack (Hg.): *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel“ beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt*, Universitätsverlag Halle, Halle (Saale) 2012, 312 S.

Peer Pasternack: *Zwischen Halle-Novgorod und Halle-New Town. Der Ideenhaushalt Halle-Neustadts* (Der Hallesche Graureiher 2/12), Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2012, 112 S.

Peer Pasternack

20 Jahre HoF

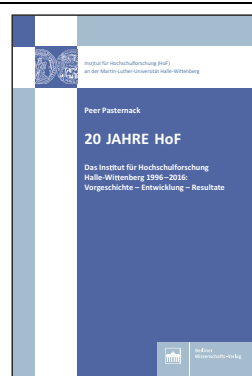
**Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016:
Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate**

Berlin 2016, 273 S.

ISBN 978-3-937573-41-0

Bezug: institut@hof.uni-halle.de

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_20_J_HoF_Buch_ONLINE.pdf



Peer Pasternack (Hg.)

Kurz vor der Gegenwart

**20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung
Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016**

Berlin 2017, 291 S.

ISBN 978-3-8305-3796-0

Bezug: institut@hof.uni-halle.de

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Kurz-vor-der-Gegenwart_WEB.pdf

