

**„Als ob es einen Sinn machen würde...“
Strategisches Management an Hochschulen**

Christian Berthold

unter Mitarbeit von Britta Behm und Mona Daghestani

Arbeitspapier Nr. 140

Februar 2011

CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung
Verler Straße 6
D-33332 Gütersloh

Telefon: ++49 (0) 5241 97 61 0

Telefax: ++49 (0) 5241 9761 40

E-Mail: info@che.de

Internet: www.che.de

ISSN 1862-7188

ISBN 978-3-941927-10-0

**“Als ob es einen Sinn machen würde...”
Strategische Steuerung an Hochschulen**

Christian Berthold

unter Mitarbeit von Britta Behm und Mona Daghestani

Abstract

For years, the significance of strategic management at higher education institutions (HEIs) has been increasing. The present study will seek out indicators demonstrating the potential success of university strategies. For this purpose, the experiences of members from the executive boards of a variety of universities will be compared to theoretical designs of HEIs as an organisation. It is clear that strategic management in HEIs is not a lost cause, but it does not work as suggested in the flow charts and check lists presented in the handbooks. Since such a strategy is dealing with the (always uncertain) future, in order to be convincing, it requires a credibility which it can only obtain through experiences of its own success. A mixture of competent leadership and project management can be used to remedy this contradictory constellation.

Die Bedeutung des strategischen Managements an den Hochschulen nimmt seit Jahren zu. In der vorliegenden Studie werden Hinweise darauf gesucht, wie Hochschulstrategien zum Erfolg geführt werden können. Dazu werden die Erfahrungen von Mitgliedern verschiedener Hochschulleitungen verglichen mit theoretischen Entwürfen von Hochschulen als Organisation. Offenbar ist strategisches Management an Hochschulen keineswegs aussichtslos, doch es funktioniert nicht nach den Flowcharts und Checklisten, die in den Handbüchern angeboten werden. Da eine Strategie über die (stets ungewisse) Zukunft spricht, muss sie, um zu überzeugen, eine Plausibilität beanspruchen, die sie erst durch ihren eigenen Erfolg erlangen kann. In dieser widersprüchlichen Konstellation hilft eine Mischung aus Führungskompetenz und Projektmanagement.

Zusammenfassung

„Strategisches“ Hochschulmanagement ist für Hochschulen heutzutage eine unverzichtbare Aufgabe geworden. Damit ist vor allem die Ausrichtung an übergeordneten Zielen, die Präzisierung in Verfahren der Zielverfolgung wie die Überprüfung der Zielerreichung gemeint. Angesichts der besonderen Bedingungen von Hochschulen stellt sich noch mehr als bei anderen Organisationen der Verdacht ein, dass ein solcher Managementanspruch überzogen ist und in den meisten Fällen scheitern muss. Im Kern geht es um die Frage, wie man bei Hochschulen überhaupt ein gemeinsames Handeln als organisatorischer Akteur realisieren kann.

Die theoretischen Entwürfe über Hochschulen werden hier als Ausgangspunkt der Betrachtung herangezogen und ergänzt um theoretische Debatten zum strategischen Management. Diese beiden Folien werden dann verglichen mit den Erfahrungen von Expert(inn)en, die in Interviews ihre Sicht auf den Erfolg und die Risiken des strategischen Managements an deutschen Hochschulen schilderten. Wenn die Ausgangshypothese dieser Studie die ist, dass Strategien an Hochschulen in der Regel scheitern, dann wird das Erfahrungswissen jener Expert(inn)en umso wichtiger, die zu großen Teilen auf erfolgreiche Strategieprozesse und deren Bedingungen an Hochschulen blicken können.

Die Resultate sind ernüchternd für diejenigen, die sich hier ein Rezeptbuch erhoffen. Strategisches Management an Hochschulen bleibt ein riskantes Verfahren, das nicht einmal „alternativlos“ genannt werden kann – weil die existenziellen Risiken von (staatlichen) Hochschulen in Deutschland einstweilen noch begrenzt sind. Hochschulen werden sich auf Dauer dennoch der Aufgabe stellen müssen, ein gemeinsames Handeln zu organisieren – wozu Strategien ein grundsätzlich geeignetes Instrument darstellen – und sich an der Erreichung ihrer Ziele zu messen und messen zu lassen. Ihre strategischen Ziele können Hochschulen jedoch nur erreichen, wenn die Hochschulmitglieder sie mehr oder weniger koordiniert verfolgen. Solche Gemeinsamkeit kann auch von den heute gestärkten Hochschulleitungen nicht verordnet werden, sie bedarf der Vermittlung und Überzeugung, welche an Hochschulen nur im Modus der rationalen Argumentation und Plausibilisierung zu haben ist.

Da Strategien aber im Wesentlichen über die (ungewisse) Zukunft reden, müssen ihre Plausibilisierungen eine Rationalität antizipieren, die zu erlangen eigentlich der Zweck der Übung ist. Mit der Geste des „Als-ob“ muss die Strategie daher ihre Glaubwürdigkeit beanspruchen, um erfolgreich sein zu können, obgleich die Erfolge sich mit Hilfe eben dieser Glaubwürdigkeit umso eher erlangen lassen. Wenn es dann gelingt, einen sich selbst verstärkenden Prozess zu etablieren, dann erscheint das strategische Management auf einmal ganz einfach.

In der Summe ist das strategische Management von Hochschulen offenkundig ein Geschäft inmitten von Dilemmata, die auszubalancieren oder auszuhalten die eigentliche Kunst ausmacht. Ironischerweise ist dies aber keine Aufgabe, bei der besondere intellektuelle Schärfe oder postmoderne Reflexivität größere Erfolgchancen sichert. Erfolg hat vielmehr, wer überzeugt – und umgekehrt. Das heißt nicht, es ließe sich über strategisches Management nichts lernen. Die Lektionen sind nur kleinteiliger und immer abhängig von den je spezifischen Bedingungen der gegebenen Situation. Daher lässt sich hier kein *one size fits all*-Modell finden, sondern nur Hinweise darauf, was in bestimmten Konstellationen besser ver-

mieden werden sollte und mit welchen Verfahren und Schritten unter je gegebenen Bedingungen Strategien vermutlich eher zum Erfolg geführt werden können. Dominant bleibt die Spannung zwischen der Herstellung und Bewahrung von Entscheidungsfähigkeit überhaupt, der fachlichen Fundierung der Entscheidungen durch den Sachverstand der Expert(inn)en und der Akzeptanz durch die Hochschulmitglieder. Alle drei Pole dieses Dreiecks müssen in einem angemessenen Verhältnis gehalten werden. In der erfolgreichen Hochschule gelingt dies in einer Mischung aus Führungskompetenz und Projektmanagement, zu beiden sind vielfältige kommunikative Fähigkeiten zentrale Faktoren.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Zusammenfassung	2
Inhaltsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	6
Abbildungsverzeichnis	6
1 Relevanz und Zielstellung der Arbeit	7
1.1 Nichts geht mehr ohne ‚Strategie‘	7
1.2 Strategie geht nicht?!	8
2 Zur (Nicht-)Steuerbarkeit von Organisationen	13
2.1 Was ist eine Organisation?	13
2.2 Steuerungsprobleme in (privatwirtschaftlichen) Organisationen.....	15
3 Zur (Nicht-)Steuerbarkeit von Hochschulen	17
3.1 Hochschule als Organisation - organisationstheoretische Modelle.....	17
3.1.1 Überblick	17
3.1.2 Hochschule aus der Sicht des (Neo-)Institutionalismus	18
3.1.3 Hochschule als „Expertenorganisation“	22
3.1.4 Hochschule als „Lose Gekoppeltes System“	25
3.1.5 Hochschule als „Organisierte Anarchie“	28
3.2 Rahmenbedingungen: Hochschulreformen und strategisches Management.....	29
4 Begriff Strategisches Management	34
Exkurs: Zur Rationalität von Management-Entscheidungen	40
5 Strategisches Management an Hochschulen und seine Risiken - Schlussfolgerungen aus den Interviews	46
5.1 Relevanz	46
5.2 Was ist eine Strategie? Begriffliches.....	48
5.3 Textsorten	51
5.3.1 Leitbild.....	51
Exkurs: Hochschulentwicklungspläne im Vergleich – eine exemplarische Analyse.....	56
5.3.2 Zielvereinbarungen mit dem Land.....	67
5.4 Der Prozess des strategischen Managements	71
5.4.1 Analyse.....	72
5.4.2 Entscheidung (in Gremien)	75
5.4.3 Führung.....	78
5.4.4 Partizipation.....	83
5.4.5 Hochschulrat.....	89

5.4.6	Umsetzung	91
5.4.7	Controlling	97
5.4.8	Dauer.....	100
5.4.9	Risiken.....	105
5.4.10	Projektsteuerung und Taktik	110
5.4.11	Kommunikation.....	115
5.4.12	Dilemmata	119
Exkurs:	Strategie und Exzellenzinitiative	122
6	Schluss.....	129
7	Literaturverzeichnis.....	137
8	Liste der Interviewpartnerinnen und -partner	147

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzen der Senate	76
Tabelle 2: Erweiterte Hochschulleitungen u.a.	77
Tabelle 3: Instrumente und Maßnahmen	93
Tabelle 4: Dilemmata	121

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mintzbergs Funktionen der fünf Komponenten von Organisationen	23
Abbildung 2: Typologie strategischer Hochschulentwicklung	37
Abbildung 3: Hierarchie der strategierelevanten Dokumente	39
Abbildung 4: Strategieentwicklung zwischen Wirkung und Partizipation	52
Abbildung 5: Strategie-Prozess	72
Abbildung 6: Führung	80
Abbildung 7: Partizipation und Einfluss.....	87
Abbildung 8: Management-Matrix (vereinfacht)	92
Abbildung 9: Dimensionen der Strategie	128
Abbildung 10: Balance in der Strategieentwicklung	134

1 Relevanz und Zielstellung der Arbeit

1.1 Nichts geht mehr ohne ‚Strategie‘

Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre taucht der Strategiebegriff im Kontext der Modernisierung deutscher Hochschulen auf und avanciert zu einem der Leitbegriffe hochschulpolitischer Programmatiken, Selbstbeschreibungen deutscher Hochschulen oder inneruniversitärer Managemententwürfe. Eine ‚Strategie‘ zu ihren künftigen Entwicklungen haben inzwischen die meisten deutschen Hochschulen. Damit wollen sie sich selbst, aber auch der Öffentlichkeit, der Politik und potenziellen Geldgebern gegenüber klarmachen, wo sie stehen und wohin sie sich absehbar entwickeln wollen. Dem gängigen Verständnis nach sind ‚Strategien‘ so etwas wie ein Masterplan zur Verfolgung übergreifender Ziele. Dieser Plan wird, so die verbreitete Vorstellung, entworfen, dann implementiert und laufend auf seine erfolgreiche Umsetzung hin geprüft.

Eine ‚Strategie‘ zu besitzen erscheint als notwendige Bedingung für gezielten und erfolgreichen organisatorischen Wandel, den die deutschen Hochschulen im Kontext ihrer Modernisierung, immerhin ist man sich darin mehr oder minder einig, dringend benötigen. Denn dieser Aufstieg des Strategiebegriffs wäre nicht denkbar ohne die Reformen der letzten 15 Jahre in der deutschen Hochschulpolitik. In allen Bundesländern galt die Devise des sogenannten Neuen Steuerungsmodells, dass man den Hochschulen mehr Handlungsspielraum gewähren, sie dafür aber stärker an ihren Ergebnissen messen sollte. Erst diese Ausweitung der Handlungsspielräume und die Reduzierung der staatlichen Detailsteuerung schufen den Freiraum für strategisches Management: Die Hochschulen mussten die gewonnenen Autonomiespielräume ausfüllen und durch den Nachweis eigener Steuerungskompetenz legitimieren. Unweigerlich erzeugte dies ein Orientierungsbedürfnis nach innen wie nach außen darüber, wohin denn die Reise gehen soll.¹

Verbunden ist mit dem Strategiebegriff die mehr oder minder weitgehende Überzeugung der Steuerbarkeit der Organisation Hochschule. Holzschnittartig formuliert: Weiß die Hochschu-

¹ Und der Umkehrschluss ist ebenso richtig. So können Hochschulen, die aus welchen strukturellen Gründen auch immer noch nicht im Steuerungsmodus der ‚Autonomie‘ arbeiten, zum Teil sehr berechtigt erläutern, warum sie keine Strategie benötigen. Hochschulen in Trägerschaft der Innenministerien, mitunter auch in Trägerschaft der Kirchen, sind in ihren fachlichen Schwerpunkten und den finanziellen Regularien vielfach so sehr festgelegt, dass eine ‚Strategie‘ keinen wesentlichen Mehrwert hätte. Hier könnte dann tatsächlich der fälschliche Eindruck von Handlungsfreiräumen entstehen, die der Hochschule de facto nicht gegeben sind. Krücken hat hier auf Parallelen zwischen Hochschulsystem und Wirtschaft hingewiesen: „Auch in der Wirtschaft ist das Management stark geworden, als gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Komplexität der Unternehmensumwelten stark zunahm.“ Siehe Krücken, Georg (2008b): Lässt sich Wissenschaft managen? In: *Wissenschaftsrecht* 41, 345-358.

le, wer sie ist, wo gegenwärtig ihre Stärken und Schwächen liegen, macht sie sich ein Bild über ihre potenziellen Chancen und Risiken und hat sie eine präzise Vorstellung davon, wo sie in zehn Jahren stehen will, müssen nur noch die Ressourcen auf die strategischen Ziele konzentriert, entsprechende Maßnahmen identifiziert und implementiert und dann – über ein kennzahlenbezogenes Berichtswesen – der jeweilige Erfolg im Prozess kontrolliert werden, um die Organisationsziele zu erreichen. So die – reichlich mechanistische – Idealvorstellung, die mit dem Strategiebegriff zumeist explizit oder diffus verbunden ist. Im amerikanischen Kontext war es George Keller, der mit seiner „Academic Strategy. The Management Revolution in American Higher Education“ die neue Notwendigkeit proklamierte, dass Hochschulen Strategien formulieren und strategische Planung durchführen sollten.²

1.2 Strategie geht nicht?!

Der Strategiebegriff hat offenkundig eine große Suggestionskraft; anders ließe sich kaum erklären, warum er einen so überwältigenden Siegeszug aus der ursprünglichen Handlungs- und Sprachwelt des Krieges zunächst in die Sphäre von Wirtschaft und Management und inzwischen in alle möglichen Lebensbereiche antreten konnte. Dabei tut sich eine deutliche Spannung zwischen der einfach erscheinenden Grundlogik und der konkreten Anwendung auf Herausforderungen in der Praxis des Managements auf. Wie gesagt, das Konzept scheint ganz einfach: Man definiert übergeordnete Ziele und entwickelt dann die geeigneten Maßnahmen, um diese zu erreichen. Allein die gigantische Fülle an wissenschaftlicher und Ratgeber-Literatur kann jedoch schon Zweifel wecken, ob es im Alltag tatsächlich so einfach ist. Und auch im Blick auf die Hochschulen verblasst die verführerische Kraft des betriebswirtschaftlich geprägten Modernisierungs-Leitbegriffs ‚Strategie‘ sofort, sobald man die Management-Realität(en) an deutschen Hochschulen näher betrachtet: Denn ohne Strategie geht zwar auf der Darstellungsebene offenbar nichts mehr – aber de facto geht Strategie genauso offensichtlich gar nicht so einfach. Ganz im Gegenteil könnte man provokativ behaupten, dass das Scheitern von Strategien weit eher der Normalfall ist als ihr Erfolg.

Diese Behauptung kann recht leicht aufgrund des bestehenden, fast kompletten Mangels an empirischen Studien zur Wirkungsforschung über den Einsatz von ‚Strategien‘ im Management deutscher Hochschulen aufgestellt werden. Die Leerstelle Wirkungsforschung ermöglicht es derzeit den Strategie-Befürworter(inne)n ebenso wie den Kritiker(inne)n, den Strate-

² Keller, George (1983): *Academic Strategy: The Management Revolution in Higher Education*. Baltimore/ London. Für die europäische Diskussion waren maßgeblich Maassen, Peter A. M./ van Vught, Frans (1992): *Strategic Planning*. In: B. R. Clark/ G. Neave (Hg.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford/ New York/ Seoul/ Tokyo, 1483-1494.

giebegriff nicht nur relativ beliebig anzuwenden, sondern auch den Erfolg oder Misserfolg der mit dem Strategiebegriff zumeist in eins gesetzten Neuen Steuerungsansätze zu postulieren. Plausibilität gewinnt die These des Scheiterns von Strategien im Normalfall insofern unter Hinweis auf die praktischen, ‚einleuchtenden‘ Erfahrungen: Diskrepanzen zwischen postulierten Strategiepapieren und dem Handeln der Akteurinnen oder Akteure in Hochschulen, zwischen einer auf die Strategie eingeschworenen Hochschulleitung, aber davon weitgehend unbeeinflussten sonstigen Hochschulmitgliedern, umfangreichen Hochschulentwicklungsplänen, die kaum Wirkung zeitigen (deren Wirkung zumeist auch nicht überprüft wird) springen ebenso ins Auge wie die Erfahrung der außerordentlichen Schwierigkeit, an Hochschulen überhaupt zu Strategien zu gelangen, die die Einzelinteressen der maßgeblichen Akteurinnen und Akteure im Wissenschaftsbereich überformen und bei den Hochschulmitgliedern Akzeptanz finden.

Interessant ist die Frage nach dem Wert von Strategien als Steuerungsinstrument besonders bei Hochschulen, die einen großen Umschwung erlebt haben. Wenn eine Hochschule wie die Universität Bremen von einer besonders schlechten Reputation in der 1980er Jahren zu einer der forschungstärksten deutschen Universitäten wird, dann stellt sich mit besonderer Dringlichkeit die Frage, ob solche Erfolge das Ergebnis einer Strategie waren. Und natürlich ist in diesem Kontext auch die Entwicklung der TU München zu erwähnen, die sich konsequent mit großen Zielen in der Öffentlichkeit meldet, viele dieser Ziele dann auch einholt und mittlerweile in etlichen Bereichen zu den stärksten Universitäten in Deutschland gehört. Für beide Universitäten findet sich öffentlich zugänglich kein Masterplan, der vor 15 bis 20 Jahren eine Strategie beschrieben hätte. Dennoch waren die Entwicklungen konsequent und mehr oder weniger gradlinig, also offenbar zielgerichtet und eben: ‚strategisch‘.

Dieser erste Blick auf Strategien im Hochschulbereich wirft eine ganze Menge von Fragen auf: Braucht strategisches Management eine schriftlich niedergelegte Strategie? Sind Strategien für das Hochschulmanagement überhaupt notwendig oder behindern sie vielleicht eher die Entscheidungsimpulse in einer so komplexen und lebendigen, auf die Initiative und Kreativität ihrer Experten angewiesenen Organisation? Wie ist Strategie im Hochschulbereich zu definieren? Und woran bemisst sich vor allem ihr Erfolg?³ Was genau sind die Funk-

³ Der Ansatz der ‚Erfolgsfaktorenforschung‘ ist nicht kritiklos geblieben. Ein zentraler Einwand läuft darauf hinaus, dass man ‚Erfolgsfaktoren‘ methodisch nicht isolieren könne und sie daher nicht wirklich zu ermitteln seien. Dem ist sicher zuzustimmen. Jedoch bewegt sich die vorliegende Arbeit ohnehin in einem Feld, in dem Erfahrungswissen eine große Rolle spielt und in dem empirisch basierte Wirkungsmessungen ohnehin kaum praktikabel erscheinen. Insofern wird der Begriff in dieser Arbeit in einem heuristischen und sozusagen unkritischen Sinne verwendet. Siehe Nicolai, Alexander/ Kieser, Alfred (2002): Trotz eklatanter Erfolgslosigkeit: Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs. In: Die Betriebswirtschaft DBW. 62. Jg., Heft 06, 579-596, sowie die Replik von Bauer, Hans H./ Sauer, Nicola E. (2004): Die Erfolgsfaktorenforschung als schwarzes Loch? In: Die Betriebswirt-

tionen von Strategien bei der Steuerung von Hochschulen? Und welche Formen von Strategien entsprechen diesen Funktionen? Und schließlich: Kann man ‚Empfehlungen‘ für die Erstellung und Umsetzung von Strategien angesichts eines von den Rahmenbedingungen der Einzelfälle her äußerst heterogenen Handlungsfeldes überhaupt formulieren?

An dieser Stelle sind einige relativierende Bemerkungen zu der zunächst bewusst provokant gefassten These nötig, dass Strategien von Hochschulen meist scheitern würden. Denn diese findet ihre Korrektur in dem Hinweis auf die Funktionen, die eine ‚Strategie‘ im jeweiligen Handlungskontext hat: Die Frage des Erfolges oder Misserfolges ließe sich weitgehend nur in Bezug auf schriftlich niedergelegte Strategien beantworten. Doch solche Dokumente haben sehr verschiedene Funktionen. Sie können die Öffentlichkeit oder die Politik beruhigen - gerade gesetzlich vorgeschriebene Hochschulentwicklungspläne zum Beispiel erfüllen oft mehr die Funktion einer Art ‚Hausaufgabenerledigung‘⁴, als dass sie einen ernsthaften Versuch darstellten, die Zukunft der Hochschule zu entwerfen. Das mag aber in einer gegebenen Situation völlig legitim und angemessen sein. Insofern ließe sich das ‚Scheitern‘ einer Hochschulstrategie nur mit Rücksicht auf die funktionalen Ziele des fraglichen Dokuments überprüfen. Diese Ziele wiederum sind zumeist nicht öffentlich deklariert.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen lassen sich für die vorliegende Arbeit drei übergreifende Ziele fassen:

1. Die Theoretische Klärung der Konzeptualisierung von Strategie für das Management im Hochschulbereich - was ist eine Hochschulstrategie und was ist strategisches Management in Hochschulen?

schaft DBW. Heft 05, 64. Jg., 621-622. Diese Einwände gegen die ‚Erfolgsfaktoren‘ richten sich auch gegen die Verallgemeinerung und Übertragbarkeit des Einzelfalls. Solche Bedenken müssen auch einen großen Teil der (amerikanisch geprägten) Hochschulforschung treffen. Burton Clark als einer ihrer Gründerväter empfand eine große Skepsis gegenüber den soziologischen Versuchen, mit Hilfe von Theorieentwürfen über die Hochschulen zu handlungsleitenden Erkenntnissen zu gelangen. Daher favorisierte er die *case studies*, von denen er die ersten bereits in den 1950er Jahren vorlegte. Dieser Zugang prägt die Hochschulforschung bis heute weltweit stark. In der Klemme zwischen den sehr begrenzten Erkenntnissen, die empirisch quantitativ gesicherte Untersuchungen liefern können, und den Unschärfen großrahmiger Theorieentwürfe erfreut sich die *case study* großer Beliebtheit, die es jedoch weitgehend den Rezipienten überlassen muss, die Grenzen der Übertragbarkeit abzuschätzen. Der Ansatz der qualitativen Interviews markiert hierzu geradezu einen Mittelweg, der der Komplexität der je gegebenen Situation des Einzelfalls in höherem Maße Rechnung tragen kann, bei mehreren Interviews aber zugleich auch die Muster und Gemeinsamkeiten identifizieren kann. Zur methodischen Frage von qualitativen Interviews siehe Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek, sowie: Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Lehrbuch, Wiesbaden. In Bezug auf die Hochschulforschung ist es der Begründer der amerikanischen Hochschulforschung Burton R. Clark gewesen, der Anstelle von soziologischen Organisationstheorien auf die *case study* setzte, von der er sich in diesem komplexen Feld sehr viel mehr Aufschluss versprach und nicht nur eine ganze Forscherkarriere aufbaute, sondern die Hochschulforschung selbst dadurch maßgeblich prägte. Siehe Clark, Burton R. (2008): *On Higher Education. Selected Writings, 1956 – 2006*, New York.

⁴ Oder wie es ein Gesprächspartner nannte: „Damit das Ministerium Ruhe gibt.“

2. Die Vorschläge konkreter ‚Erfolgsfaktoren‘ für strategisches Hochschulmanagement (in den Phasen der Entwicklung, der Umsetzung und des Controlling).

Die Erarbeitung von konkreten Empfehlungen zu den unterschiedlichen Handlungsbereichen.

Vorgehen

In dem Arbeitspapier soll zunächst skizziert werden, warum Organisationen nach den heute gängigen sozialwissenschaftlichen theoretischen Ansätzen ohnehin als schwer zu steuern eingeschätzt werden. Eine Sichtung der einschlägigen Forschung zum Hochschulbereich ermöglicht dann eine Übertragung dieser Einschränkungen gegenüber allmächtigen Steuerungsvorstellungen auf das Feld wissenschaftlicher Hochschulen. Da sich, wie schon angedeutet, eine empirische Forschung zum strategischen Management mit der methodisch belastbaren Ermittlung von Erfolgsfaktoren äußerst schwer tut, sollen im Folgenden theoretisch fundierte Überlegungen mit dem Erfahrungswissen von Hochschulmanager(inne)n kombiniert werden, das auf dem Weg von Experteninterviews erschlossen wurde.⁵ Gewonnen wurden aus den Interviews in erster Linie Eindrücke und Impulse, die handlungsfeldbezogen in ihrer Bedeutung für Konzept und Praxis strategischen Managements an Hochschulen theoretisch vertieft und diskutiert wurden. Für die Interviews wurden aktive oder ehemalige Mitglieder von Hochschulleitungen ausgewählt. Die Grundannahme dabei war, dass es insbesondere die Hochschulleitungen sind, die für die Entwicklung und die Umsetzung von Strategien die größte Verantwortung tragen und dass sie daher am ehesten als Expertengruppe in Betracht kommen. Gleichzeitig ist klar, dass fast alle Bemerkungen zu den Anforderungen im Management an Hochschulen sich in der einen oder anderen Form auch auf Fakultäten⁶ beziehen lassen. Dies wird im Text meistens nicht eigens erwähnt, aber cum grano salis gelten für die Dekaninnen und Dekane vielfach ganz ähnliche Herausforderungen wie für die Hochschulleitungen.

⁵ Zu den methodischen Aspekten siehe Fußnote 3.

⁶ Im Folgenden werden die Begriffe „Fakultät“ und „Fachbereich“ weitgehend synonym benutzt, da sich spezifische Bedeutungsaufloadungen weitgehend verschliffen haben. In den 1970er Jahren stand die Bezeichnung „Fachbereich“ noch für die zentrale Organisationseinheit einer über gewählte und nach Gruppen zusammengesetzte Gremien gesteuerten Hochschule; dagegen war die „Fakultät“ quasi Synonym für die alte Ordinariuniversität. Heute wählen sowohl die Landesgesetze als auch die Hochschulen tendenziell eher wieder die traditionsreichere Bezeichnung „Fakultät“, ohne damit den vormaligen Impetus im Hinblick auf Hochschulgovernance oder -organisation zu übernehmen. In deutschen Universitäten sind zumeist Fakultäten die größere akademische Einheit, in Fachhochschulen etwa häufiger die Fachbereiche. Manche Hochschulen weisen sowohl die üblicherweise größeren Fakultäten als auch die kleineren Fachbereiche auf. In diesem Fall bilden die Fachbereiche eine Zwischenebene zwischen den Fakultäten und den Basiseinheiten.

Dankenswerterweise haben sich insgesamt 16 Persönlichkeiten bereit erklärt, auf unsere Fragen zu antworten und uns bereitwillig Auskunft gegeben.⁷ Auf die Interviews wird in anonymisierter Form Bezug genommen. Neben den Interviews mit den Expert(inn)en stützt sich das Papier auch auf eine Dokumentenanalyse von 20 Hochschulentwicklungsplänen, die hier als zentrale Textsorte zur Hochschulstrategie herangezogen und anhand einer Reihe von Kriterien verglichen werden. Diese Betrachtung ist als Exkurs gehalten, da hier eine andere Methode und ein spezieller Zugriff gewählt wurde. Viele der Themen und Fragestellungen tauchen natürlich in den Interviews wieder auf. So sind Redundanzen und Überschneidungen zum Teil nicht völlig vermeidbar. Als ein besonderer Fall von Strategiedokumenten werden hier auch die sogenannten Zukunftskonzepte der dritten Förderlinie der Exzellenz-Initiative betrachtet. Dabei gelten verschiedene Besonderheiten: Zum einen sind diese Texte überwiegend nicht öffentlich zugänglich und zum anderen sind die in den Zukunftskonzepten beschriebenen Strategien zu großen Teilen noch nicht umgesetzt worden, weil es sich um Pläne von erheblicher Laufzeit handelt. Daher werden hier einstweilen vorliegende Bewertungen zur Exzellenz-Initiative herangezogen, um daraus Ableitungen für Erfolgsfaktoren in Strategieprozessen zu gewinnen. Auch diese Betrachtung ist als ein Exkurs angelegt.

⁷ Die Liste der Gesprächspartner(innen) findet sich im Anhang. Die Interviews fanden im Sommer 2010 statt.

2 Zur (Nicht-)Steuerbarkeit von Organisationen

2.1 Was ist eine Organisation?

Die Organisationstheorie fasst Organisationen grundsätzlich als Einheiten mit mehreren Personen, die in einem gewissen Ausmaß gemeinsame Ziele verfolgen.⁸ In der Literatur finden sich vor allem zwei Perspektiven auf die Organisation, die auf einem instrumentellen und auf einem institutionellen Organisationsbegriff basieren. Wie die Bezeichnung schon andeutet, legen instrumentelle Ansätze, die im Wesentlichen in der Betriebswirtschaftslehre im Kontext der Untersuchung der Rationalisierung von Arbeitsabläufen und organisatorischen Regelungen entstanden, den Akzent auf den verfolgten Zweck und die Zielsetzung von Organisationen.⁹

Dabei unterscheidet man in der instrumentellen Organisationstheorie oft zwischen einer funktionalen Sicht und einem konfiguralen Organisationsbegriff. Das funktionale Verständnis von Organisationen geht in Deutschland auf Gutenberg zurück, der die Organisation als Funktion der effizienten Unternehmensführung begreift. In der Organisation findet demnach die Unternehmensführung geradezu ihren Ausdruck, da diese der wichtigste Bestandteil der Vollzugsaufgabe des sogenannten Dispositiven Faktors ist. Dabei besteht der betriebliche Leistungsprozess in den Elementarfaktoren Arbeitsleitung, Betriebsmittel, Werkstoffe und dem Dispositiven Faktor, also der Unternehmensführung.¹⁰ In dieser Fassung ist also die Organisation der direkte Ausdruck des Anspruchs auf Führung und Steuerung.

Der konfigurative oder auch strukturelle Organisationsbegriff geht auf Kosiol zurück und betrachtet die Organisation als die dauerhafte Strukturierung von Arbeitsprozessen. Durch solche Strukturierung entsteht eine Konfiguration, in die alle Prozesse und Aktivitäten integriert sind. Anders als Gutenberg geht Kosiol davon aus, dass die Organisation die Rahmenbedingungen schafft, in denen dispositive Anordnungen erfolgen können. Dabei soll die unternehmerische Organisationsform dem Leistungsprozess Ordnung und Stabilität geben. So

⁸ Siehe hierzu und zum Folgenden: Laux, Helmut/ Liermann, Felix (1997): Grundlagen der Organisation. Die Steuerung von Entscheidungen als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre. 4. Aufl., Berlin/ Heidelberg, 1f.; Frese, Erich (1992): Organisationstheorie. Historische Entwicklung – Ansätze – Perspektiven. 2. Aufl., Wiesbaden, 2.

⁹ Siehe hierzu und zum Folgenden: Schreyögg, Georg (2003): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 4. Aufl., Wiesbaden, 5-11; Schulte-Zurhausen, Manfred (2005): Organisation. 4. Aufl., München; Picot, Arnold/ Dietl, Helmut/ Franck, Egon (2005): Organisation. Eine ökonomische Perspektive. 4. Aufl., Stuttgart, 23ff.

¹⁰ Siehe Gutenberg, Erich (1976): Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Bd. 1: Die Produktion. 22. Aufl., Berlin/ Heidelberg/ New York, 235ff.

definiert Kosiol Organisation als „endgültig gedachte Strukturierung, die in der Regel auf längere Sicht gelten soll“¹¹. Ziel der Organisation ist nach dieser statischen Auffassung des Organisationsbegriffs, den Leistungserstellungsprozess zu ordnen und zu stabilisieren.

Im Gegensatz zum instrumentellen Organisationsbegriff hat der institutionelle Organisationsbegriff das Gesamtsystem im Blick. Von diesem Ansatz her wird neben der organisatorischen Strukturierung und der formalen Ordnung das gesamte soziale System mit seinen Zielen, geplanten Ordnungsstrukturen, ungeplanten Prozessen etc. betrachtet. March und Simon verstehen dementsprechend eine Organisation als zielgerichtetes, offenes soziales System mit einer formalen Struktur.¹² Organisationen weisen insofern eine spezifische Zweckorientierung mit einer geregelten Arbeitsteilung der Mitglieder und beständigen Grenzen zur Umwelt auf:

Spezifische Zweckorientierung meint dabei, dass jede Organisation auf einen bestimmten Zweck hin ausgerichtet ist. Dabei muss es nicht zwingend nur ein Ziel geben, vielmehr verfolgen Organisationen oft mehrere, sich teils auch widersprechende Ziele parallel zueinander. Diese Zweckorientierung ist prinzipiell auf Dauer angelegt, um die verbindlich formulierten Organisationsziele zu erreichen.

Die *geregelte Arbeitsteilung* betont, dass eine Organisation auf koordinierte, rationale Arbeitsteilung der Organisationsmitglieder untereinander angewiesen ist, wenn die Ziele nicht von einer Person allein erreicht werden können. Zur Koordination der Arbeitsteilung werden Regeln aufgestellt. Dieses Regelungsmuster wird als Organisationsstruktur bezeichnet.

Beständige Grenzen bedeutet, dass grundsätzlich jedes System über eine bestimmte Anzahl von miteinander in Beziehung stehenden und gegenüber der Umwelt abgegrenzten Elementen verfügt. Diese Grenze wird bewusst gezogen, wobei sie allerdings zur Interaktion mit der Umwelt auch geöffnet werden können.

Der institutionelle Organisationsbegriff, der sich in der Betriebswirtschaftslehre durchgesetzt hat, wird auch in dieser Arbeit als Grundlage verwendet, da er einen umfassenderen Blick auf die Organisation Hochschule ermöglicht und besonders die Dimension des sozialen Systems zu erfassen erlaubt, die im Kontext des strategischen Managements eine wichtige Rolle spielt. Dennoch kann der Blick nicht auf eine Theorieschule reduziert werden, denn „ein in sich geschlossenes Aussagensystem, mit dessen Hilfe Organisationen befriedigend be-

¹¹ Kosiol, Erich (1976): Organisation der Unternehmung. 2. Aufl., Wiesbaden, 20 ff.

¹² March, James G./ Simon, Herbert A. (1958): Organizations. New York.

schrieben und erklärt werden könnten, ist derzeit nicht verfügbar¹³. Folglich muss man auch die Grenzen jedes Modells beachten.

2.2 Steuerungsprobleme in (privatwirtschaftlichen) Organisationen

Bei der Betrachtung von Organisationen wird die Frage, ob und in welchem Ausmaß sie intendiert gesteuert werden können, immer komplizierter, je genauer man hinschaut. Wann ist eine Organisation als Organisation handlungsfähig? Handeln nicht immer einzelne Menschen? Und wann stimmen ihre Interessen und Handlungsformen mit dem organisatorischen Handeln überein? Schimank hat versucht, eine akteursbezogene soziologische Perspektive mit einer systemtheoretischen zu versöhnen - ein Versuch, der gemeinhin als aussichtslos gilt.¹⁴ Dabei geht es ihm zentral um die Frage der Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit - und welche Einsichten dafür die Betrachtung der Organisation als autopoietisches Sozialsystem neben einer akteurzentrierten Sicht liefern kann, und damit letztlich um die Frage der Steuerbarkeit von Organisationen. Schimank bringt insofern eine zentrale Problematik des strategischen Managements, wenn auch noch im Blick auf Organisationen allgemein, auf den Punkt:

„Nicht, dass dergleichen Gestaltungswille stets die intendierten Wirkungen und nur diese hervorbringen würde! Diese fromme Hoffnung mancher klassischer Managementtheorien hat die akteurzentrierte Organisationsforschung längst gründlich widerlegt. [...] Transintentionalität von Gestaltungsaktivitäten ist allgegenwärtig. Doch völlig entmutigend sind solche Erfahrungen ganz offensichtlich nicht, weil die individuellen Akteure in ihren Gestaltungsbemühungen nicht nachlassen, sondern sich eher immer mehr Mühe geben.“¹⁵

Mit der „frommen Hoffnung“ klassischer Managementtheorien auf die Steuerbarkeit von Organisationen ist es also nicht mehr weit her.

Einen guten Überblick über die Erosion der Vorstellung mechanistischer Steuerungsphantasien lässt sich auf dem engeren Feld der Theorien zum strategischen Management gewin-

¹³ Engels (2004), Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht, 12

¹⁴ Siehe Schimank, Uwe (2002): Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In: J. Allmendinger/ T. Hinz (Hg.): Organisationssoziologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden, 29-54.

¹⁵ Siehe auch Schimank, Uwe/ Greshoff, Rainer/ Kneer, Georg (2002): Das Wechselspiel von Intentionalität und Transintentionalität im Institutionalismus und in der Organisationsforschung. In: R. Greshoff/ G. Kneer/ U. Schimank (Hg.): Die Transintentionalität des Sozialen – Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien. Wiesbaden, 246-277.

nen, wenn man die Studien von Mintzberg verfolgt. Er unterscheidet zehn verschiedene Theorieschulen, von denen die sogenannte „Designschule“ systematisch gesehen den Ausgangspunkt der Entwicklung markiert und am ehesten einem naiven Glauben an die intendierte Steuerbarkeit von Organisationen zu entsprechen scheint.¹⁶ Hier ist es das Management eines Unternehmens, das im Vollbesitz des Überblicks eine ‚kluge‘ Strategie beschließt, diese dann umsetzt und das Unternehmen zum Erfolg führt. Zu dieser Schule werden von Mintzberg u.a. auch die Analyseinstrumente der SWOT-Analyse gerechnet.¹⁷ Auch wenn neue Instrumente und zum Teil komplexere Ansätze entworfen wurden, die Designschule repräsentiert am klarsten die Idee, man könne eine Organisation mit Hilfe rationaler Entscheidungen steuern.

Wie sehr bereits auf dem Feld der Managementtheorien die Gewissheit rational basierter organisationaler Steuerung anderen, zumindest komplexeren Modellen gewichen ist - wenn sie sich nicht sogar aufgelöst hat -, lässt sich an Mintzbergs Überblick gut nachvollziehen. Bezeichnend ist, dass er die ersten fünf Theorieschulen noch den sogenannten „präskriptiven Ansätzen“ zurechnet, während dann schon das Rubrum der „deskriptiven“ Theorieschulen einen deutlich anderen Akzent gegenüber dem Anspruch verdeutlicht, hier gäbe es noch eine Leitung, die alles nur richtig machen müsse, um die Dinge und das Unternehmen im Griff zu behalten und die angestrebten Ziele erreichen zu können.

¹⁶ Siehe etwa Mintzberg, Henry/ Ahlstrand, Bruce/ Lampel, Joseph (2002): *Strategy Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements*. Wien.

¹⁷ Siehe hierzu etwa Barney, Jay B. (1995): *Looking inside for competitive advantage*. In: *Academy of Management Executive* 9/4, 49-61.

3 Zur (Nicht-)Steuerbarkeit von Hochschulen

3.1 Hochschule als Organisation - organisationstheoretische Modelle

3.1.1 Überblick

Bevor allzu ausführlich nachgezeichnet wird, was denn nun die „fromme Hoffnung“ klassischer Managementtheorien zerstört hat¹⁸, wenden wir den Blick lieber direkt den Hochschulen zu. Ohne Zweifel handelt es sich dabei um Organisationen, doch unterscheiden diese sich ebenso unzweifelhaft deutlich von Unternehmen des privatwirtschaftlichen Bereichs und auch von etlichen anderen Formen von Organisationen. Wenn also die Frage weiter beleuchtet werden soll, ob und wie man Hochschulen steuern kann, lohnt zunächst ein Blick auf die ‚Organisation Hochschule‘.

Hochschulen zeichnen sich durch organisationale Spezifika aus, die sie sowohl von öffentlichen Verwaltungen als auch von privatwirtschaftlichen Unternehmungen abgrenzen. Ein universelles Organisationsmodell für den Organisationstypus Hochschule existiert bisher nicht. Vielmehr sind auf die Hochschule, immerhin eine seit Jahrhunderten erfolgreich kultivierte Institution, viele organisationstheoretische Ansätze angewendet worden. Ian McNay hat vier Typen von Hochschulen identifiziert, die vielfach beachtet wurden: *Collegium*, *Bureaucracy*, *Corporation*, *Enterprise*. Mit einer gewissen Anlehnung daran hat Müller-Böling für den deutschen Kontext und in der deutschen Tradition mit leichter Variation verschiedene Dimensionen an den Hochschulen ausgemacht, die er die *Gelehrtenrepublik*, die *nachgeordnete Behörde*, die *Gruppeninstitution* sowie das *Dienstleistungsunternehmen* nennt.¹⁹

Zur Erfassung der organisatorischen Spezifik von (vor allem) staatlichen²⁰ Hochschulen generell wollen wir hier jedoch zunächst knapp auf die enorm fruchtbare Theorietradition des Neo-Institutionalismus verweisen, bevor aus dem Bereich der sozialwissenschaftlich geprägten Organisationsforschung drei organisationstheoretische Modelle skizziert werden, die je-

¹⁸ Selbstverständlich finden sich auch für die Hochschulen ‚Rezeptbücher‘ des strategischen Managements, in denen Methoden und Instrumente wie unbezweifelbare Wahrheiten offeriert werden. Siehe etwa Taylor, John/Miroiu, Adrian (2002): *Policy Making, Strategic Planning and Management of Higher Education*. Bucharest.

¹⁹ Siehe McNay, Ian (1995): *From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities*. In: T. Schuller (Hg.): *The Changing University?* Buckingham, 105-115, sowie Müller-Böling, Detlef (1994): *Hochschulen als Vorstellungstereotypen. Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?*, Arbeitspapier Nr. 1. Gütersloh. URL: <http://www.che.de/downloads/AP1.pdf>; letzter Zugriff: 20.05.2010.

²⁰ Unabhängig von ihrer Trägerschaft weisen deutsche Hochschulen einige strukturelle Gemeinsamkeiten auf. Insofern treffen die meisten hier gemachten Angaben auch auf nicht-staatliche Hochschulen zu.

weils bestimmten Aspekten der komplexen Realität von Hochschulen gerecht werden: ‚Professional Bureaucracy‘, ‚Loosely Coupled System‘, und ‚Organized Anarchy‘.²¹

3.1.2 Hochschule aus der Sicht des (Neo-)Institutionalismus

Eine Theorieschule von großer Wirksamkeit in der Hochschulforschung hat sich aus dem Institutionalismus bzw. Neo-Institutionalismus entwickelt. Von dort ausgehend sind ebenfalls differenzierte Beschreibungen der Hochschule entworfen worden - die allerdings auch kaum Hoffnungen auf eine rational und an Strategien orientierte Steuerung dieses Organisationstyps wecken. Die Grundlegung der „Institutionalistischen Theorie der Organisation“ erfolgte 1957 mit der Arbeit „Leadership in Administration“ von Philip Selznick²². Ausgehend von einem rationalen Verständnis von Systemen sieht Selznick in Organisationen zunächst nur technologische Instrumente zur Erreichung bestimmter Ziele. ‚Bloße Organisationen‘ erfahren jedoch seiner Ansicht nach im Laufe der Zeit eine ‚Wertaufladung‘, sie entwickeln ein Eigenleben. Aus der Organisation wird eine ‚Institution‘, die Identität stiften und Sicherheit vermitteln kann.

Eine Weiterführung erfährt der institutionalistische Ansatz 1977 durch den Beitrag „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“ von John W. Meyer und Brian Rowan²³. Sie haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit sich die jeweilige Art und Weise, in der die Kernaufgaben der Organisation wahrgenommen werden, und die formale Struktur einer Organisation gegenseitig bedingen. Ergebnis ist, dass die These, nach der die formale Struktur im Sinne eines technologisch-rational gestalteten Werkzeugs die Steuerung der Aktivitäten in der Organisation leistet²⁴, nicht aufrecht zu erhalten sei. Am Beispiel von Institutionen des Bildungswesens zeigen sie auf, dass deren formale Struktur und ihre jeweilige Technologie der Leistungserstellung nur ‚lose gekoppelt‘ sind.

²¹ Diese Auswahl stützt sich auf eine Zusammenstellung von Engels, die sich im Rahmen ihrer Dissertation zur Steuerung von staatlichen Universitäten mit organisationstheoretischen Gestaltungsmöglichkeiten von Universitäten beschäftigt hat. Vgl. Engels, Maria (2001): Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse. Wiesbaden. Vgl. auch Engels, Maria (2004): Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In: die hochschule 1, 12-29.

²² Siehe Selznick, Philip (1957): Leadership in Administration. A Sociological Interpretation. New York/ Evanston/ London.

²³ Siehe zum Folgenden: Meyer, John W./ Rowan, Brian (1977): Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, 340-363.

²⁴ „Structure follows strategy“ war die Parole, mit der Alfred Chandler 1962 den Zusammenhang zwischen der Strategie der Unternehmen und ihrer organisatorischen Ausgestaltung beschrieb. Er gehörte mit dieser Studie den von Mintzberg charakterisierten Vertretern der „Designschule“ der Managementtheorien an. Siehe Chandler, Alfred D. (1962): Structure and Strategy. Chapters in the History of the American Industrial Enterprise, Washington DC. Zur Designschule siehe Mintzberg et al. (2002): Strategy Safari, 37-61

Dies wirft für die Autoren dann die Frage nach den Bestimmungs- und Erfolgsfaktoren der Formalstruktur einer Organisation auf:

(a) Wenn die Organisationen des Bildungswesens 'organized anarchies' mit diffusen Aufgaben und unklaren Technologien darstellen, warum weisen sie dennoch nahezu identische formale Strukturen auf?

(b) Wenn die Organisationen des Bildungswesens nur diffuse oder gar keine formalen Koordinations- und Kontrollmechanismen aufweisen und zudem kein Konsens darüber besteht, wie sie ihre zentralen Aufgaben erfüllen sollen, warum erfahren dennoch Schulen oder Universitäten kontinuierliche gesellschaftliche Unterstützung – vor allem in Form finanzieller Mittel –, die ihnen ein höheres Maß an Stabilität und 'Überlebensfähigkeit' als zum Beispiel Unternehmungen mit vergleichbarer Größe und Ressourcenausstattung verleiht?

Die Antwort auf diese Fragen sehen die Vertreter einer institutionalistischen Theorie der Organisation darin, dass sich in jeder Gesellschaft Annahmen, Vorstellungen und Erwartungen herausbilden, wie Unternehmungen, Krankenhäuser oder eben auch Universitäten generell gestaltet sein sollen. Zentral ist dabei die Annahme, dass nicht die tatsächlichen Anforderungen der Aufgabenerfüllung, sondern die gesellschaftlich institutionalisierten Vorstellungen die formale Struktur einer Organisation determinieren. Dieser Logik folgend gehen Meyer und Rowan davon aus, dass nur diejenigen Organisationen erfolgversprechend agieren und ihren Fortbestand sichern, denen es gelingt, in ihrem Aufbau und ihren Handlungen den Rationalitätsvorstellungen der Umwelt zu entsprechen. Hierbei spielt keine Rolle, was die jeweilige Organisation selbst als rational erachtet oder was tatsächlich im engeren ökonomischen Sinne effizient ist. Organisationen, die sich weigern, solche als gegeben, gerechtfertigt und effizient angesehenen Verfahren und Strukturen einzuführen und anzuwenden, würden dementsprechend als unmodern, irrational oder ineffizient gelten.

Unter Rückgriff auf das Beschreibungsmodell der 'losen Kopplung' entwerfen die Institutionisten die Hochschule in staatlicher Trägerschaft als eine prototypische Organisation, die im Hinblick auf ihre technologische Umwelt 'lose gekoppelt' und zugleich im Hinblick auf ihre institutionelle Umwelt sehr 'eng gekoppelt' ist²⁵. So bestehen feste, fachlich spezifizierte und rechtlich verankerte Vorstellungen darüber, was eine Universität auszeichnet. Die-

²⁵ Meyer, John W./ Rowan, Brian (1978): The Structure of Educational Organizations. In: M. W. Meyer (Hg.): *Environments and Organizations*. San Francisco/ Washington/ London, 79; Meyer, John W./ Scott, Richard W./ Cole, Sally/ Initili, Jo-Ann (1978): Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: M. W. Meyer (Hg.): *Environments and Organizations*. San Francisco/ Washington/ London, 259; Scott, W. Richard (1986): *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt/ New York, 340ff.

sen Vorstellungen – zum Beispiel von Professor(inn)en, Studierenden, Lehrinhalten oder Forschungsmethoden – wird in ritueller Weise entsprochen. Das heißt beispielsweise, dass ausschließlich derjenige den Status eines Universitätsprofessors erhält, der seine professionelle Qualifikation durch entsprechende formale Zeugnisse belegen kann, ganz gleich, wie groß die tatsächlichen Fähigkeiten im Bereich von Forschung und Lehre auch sein mögen. Diesen Professoren werden Studierende zugewiesen, die ihre Studierfähigkeit in der Regel über das formalisierte Zeugnis nachweisen müssen. Das Studium selbst gliedert sich in eine Vielzahl stark standardisierter Kategorien: So unterscheidet sich der Fächerkanon eines bestimmten Studiengangs nur graduell an den verschiedenen Universitäten. Selbst die Gebäude, in denen Forschung und Lehre betrieben werden, müssen in ihrer Beschaffenheit bestimmten formalen, zum Beispiel baurechtlichen, Bestimmungen entsprechen. Eine Nichtbeachtung der institutionalisierten Regeln würde zu einem Entzug der – finanziellen wie moralischen und gesellschaftlichen – Unterstützung führen.

Nach Meyer und Rowan sind Organisationen wie die Universität, deren Erfolg primär auf der Adoption institutionalisierter Regeln beruht, einem permanenten Spannungsfeld ausgesetzt. Dieses entsteht primär dadurch, dass die Umwelten neben den festen Vorstellungen darüber, was eine Universität sei, ambivalente und unklare Anforderungen stellen: Zum einen können die institutionalisierten Imperative in der schon beschriebenen Weise in Widerspruch zu den Anforderungen der effizienten Aufgabenbewältigung stehen. Zum anderen besteht die Möglichkeit, dass institutionalisierte Regeln untereinander konfliktieren. Übersetzt man diese Annahmen in die Praxis, so sieht sich eine Universität vielfachen Anforderungen ausgesetzt, die auf verfestigte kulturelle Vorstellungen, berufsständische Normen und professionelle Einstellungen oder auch auf gesetzliche Regelungen zurückgehen. Auch erheben im Hinblick auf die Frage, welche Lehrinhalte die Universität vermitteln soll, die unterschiedlichsten Interessengruppen Anspruch auf Mitsprache: So entwickeln neben den professionalisierten akademischen Mitarbeiter(inne)n auch die Studierenden und möglicherweise deren Eltern, die staatlichen Träger der Universität sowie andere gesellschaftliche Gruppen wie Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerverbände ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber, was eine Hochschule zu leisten hat, was ihre Aufgaben sind und wie sie diese Aufgaben wahrzunehmen hat.

Im Umgang mit diesen konfliktierenden kontextuellen Anforderungen bleibt den institutionalisierten Organisationen nach Meyer und Rowan nur die Möglichkeit, durch eine Strategie der Entkopplung ('decoupling') und der Vertrauensbildung ('logic of confidence') das reale, aufgabenbezogene Geschehen innerhalb der technologischen Umwelt durch den Aufbau einer

möglichst undurchdringlichen Legitimationsfassade von den institutionellen Umwelten abzuschirmen.

Entkopplung beinhaltet den Versuch, eine unmittelbare Einsichtnahme in das reale, materielle Geschehen einer Organisation zu verhindern, so dass es nicht möglich ist, die formale Organisationsstruktur hinsichtlich ihrer 'technologischen Effizienz' zu bewerten. Ein solcher Umgang mit unterschiedlichen 'Realitäten' wird dadurch ermöglicht, dass die Strategie der 'Entkopplung' mit einer Strategie der 'Vertrauensbildung' verknüpft wird. Meyer und Rowan gehen von einer Logik des Vertrauens aus, wonach sich alle involvierten Parteien über das Moment der Entkopplung bewusst sind, es zugleich aber als selbstverständlich voraussetzen und im guten Glauben davon ausgehen, dass die Bewältigung der gestellten Aufgaben nach besten Möglichkeiten erfolgt. Das Ziel vertrauensbildender Maßnahmen muss es somit sein, nach innen und nach außen zu dokumentieren, dass hinter der zeremoniell aufrecht gehaltenen Fassade tatsächlich alle Anstrengungen zur Zielerreichung unternommen werden. Wenn es der Organisation gelingt, eine 'Aura des Vertrauens' zu schaffen, muss von keiner Seite der Versuch unternommen werden, aufgabenbezogene Kontrollen auf der operativen Ebene durchzuführen.

Das prägnanteste Beispiel für die 'Logik des Vertrauens' stellt für Meyer und Rowan der im Bildungswesen gepflegte Gedanke der Professionalisierung dar. Ihrer Ansicht nach handelt es sich dabei um eine Fiktion, die aufrecht gehalten wird, um Vertrauen in die akademischen Mitarbeiter(innen) zu legitimieren. So lässt sich beispielsweise unter Verweis auf die im Wege der Professionalisierung verinnerlichten Werte rechtfertigen, dass die Aktivitäten eines Professors oder einer Professorin keinen engen Kontrollen und Bewertungen unterzogen werden. Zugleich soll der demonstrative Verzicht auf eine enge Kontrolle der professionalisierten Mitarbeiter(innen) deren Bewusstsein für ihre hohe gesellschaftliche Verantwortung und Verpflichtung schärfen und sie auf diese Weise noch enger an die institutionalisierten Normen binden.

Diese Forschungsrichtung ist für die Hochschulforschung in den letzten Jahrzehnten ungewein fruchtbar geworden.²⁶ Nicht zuletzt sind auf dieser Grundlage auch Reformvorschläge entwickelt oder Steuerungsinstrumente entworfen worden. Gleichwohl illustriert auch diese kurze Übersicht, wie berechtigt Skepsis gegenüber der Vorstellung sein mag, Hochschulen könnten so ohne weiteres strategisch gesteuert werden.

²⁶ Siehe Hasse, Raimund/ Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus, 2. Aufl., Bielefeld.

3.1.3 Hochschule als „Expertenorganisation“

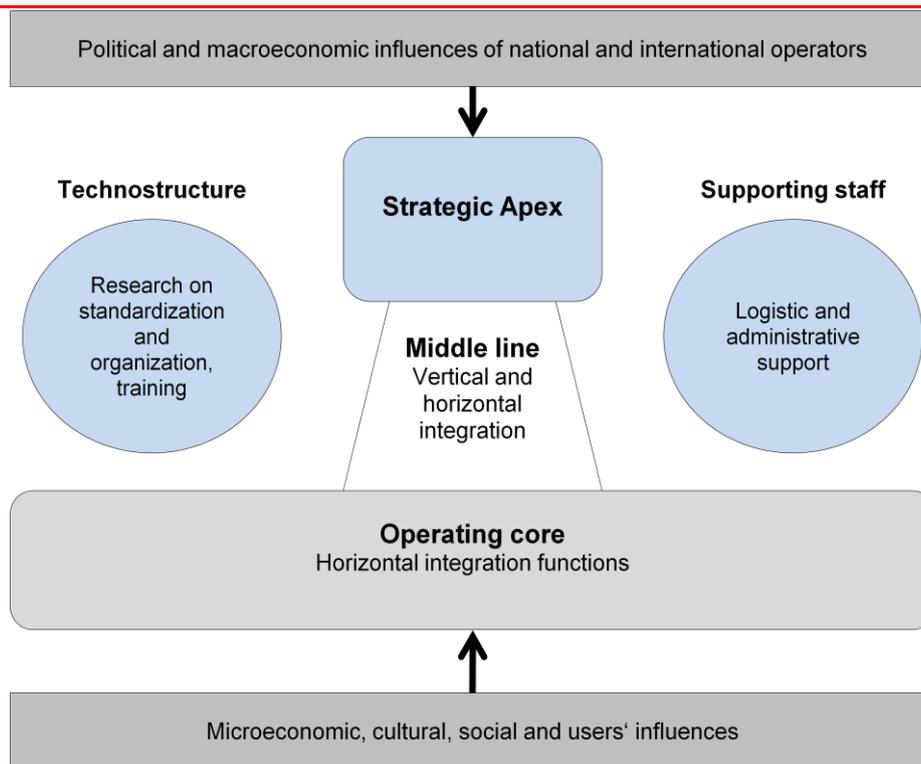
Die Bezeichnung der Hochschule als „Expertenorganisation“²⁷ geht auf Henry Mintzberg²⁸ zurück, der mit seiner Organisationstypologie als einer der ersten einen Ansatz zur Kategorisierung von Organisationen bereitgestellt hat. Mintzberg unterscheidet fünf idealtypische Struktur- bzw. Konfigurationstypen, innerhalb derer sich sämtliche bestehende Organisationen lokalisieren ließen:²⁹ „Simple Structure“, „Machine Bureaucracy“, „Professional Bureaucracy“, „Divisionalized Form“ und „Adhocracy“. Die einzelnen Strukturtypen konzentrieren sich jeweils auf eines von fünf identifizierten organisatorischen Basiselementen (operativer Kern/ operationale Ebene, mittlere Ebene, strategische Spitze, Technostruktur, unterstützende Stäbe), welche durch entsprechende Koordinationsmechanismen (gegenseitige Abstimmung, persönliche Weisung/ Überwachung, Standardisierung der Arbeitsprozesse, Standardisierung des Arbeitsergebnisses, Standardisierung der Qualifikation/ beruflichen Fertigkeiten) zusammengehalten werden.³⁰

²⁷ Vgl. dazu: Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien/ Köln/ Graz, 13. In neueren Diskussionen um die Steuerbarkeit und das Management von Hochschulen hat Pellert den Ansatz von Mintzberg weitergeführt.

²⁸ Vgl. Mintzberg, Henry (1979): The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs/ New Jersey und Mintzberg, Henry (1983): Structure in Fives. Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs/ New Jersey.

²⁹ Mintzberg (1983): Structure in Fives, 9ff.

³⁰ Vgl. Mintzberg (1979): The Structuring of Organizations, 2ff.; Mintzberg (1983): Structure in Fives, 3ff.

Abbildung 1: Mintzbergs Funktionen der fünf Komponenten von Organisationen

Innerhalb der Klassifizierung von Mintzberg verkörpern Hochschulen – neben Schulen, Krankenhäusern oder Wirtschaftsprüfungsgesellschaften – den Idealtypus einer „Professional Bureaucracy“. Das dominierende Koordinationselement einer solchen Expertenorganisation ist die Standardisierung von beruflichen Fertigkeiten. Der zentrale Organisationsbereich ist die operative Ebene.³¹ Bei Hochschulen umfasst dieser die akademischen Kerneinheiten (Lehrstühle, Institute, Seminare) und Fakultäten, und somit die Experten: die Wissenschaftler(innen)³². Die Expertenorganisation Hochschule ist auf das Fachwissen ihrer hochspezialisierten Wissenschaftler(innen) angewiesen; deren Wissen ist das Kapital der Hochschule und bestimmt sowohl die Leistungsfähigkeit als auch das Prestige der Organisation. Die einzelne Wissenschaftlerin oder der einzelne Wissenschaftler verfügt über ein hohes Maß an Autonomie und über weite Entscheidungskompetenzen, da nur sie/er selbst die Kontrolle über ihre/seine Arbeit hat. Die Loyalität und das Engagement der Experten gelten dem jeweiligen Fach und nur begrenzt der Gesamtorganisation und deren Ziele. Da die Macht in einer

³¹ Vgl. Mintzberg (1979): The Structuring of Organizations, 348ff.; Mintzberg (1983): Structure in Fives, 189ff.

³² Darunter wird die gesamte Dozentenschaft subsummiert.

Universität sich überwiegend im operativen Kern vereint, sind die mittlere Ebene (Dekane) und die strategische Spitze (Hochschulleitung) nicht so stark ausgeprägt.³³

Trotz der vorherrschenden Stellung der Dozentenschaft darf die Macht der Verwaltung in einer Expertenorganisation nicht unterschätzt werden. Die Verwaltungsangehörigen haben häufig die bessere Übersicht über den Hochschulbetrieb und stehen in Interaktion mit externen Beteiligten und Partnern.³⁴ Charakteristisch für die Expertenorganisation sind außerdem die stark ausgebauten unterstützenden Stäbe bzw. Infrastruktureinheiten, welche die Spezialisten im operativen Kern durch Routinetätigkeiten unterstützen; dazu zählen Bibliotheken, Rechenzentren oder etwa die Kantine.³⁵ Die Technostruktur in einer Expertenorganisation – in der alle Funktionen angesiedelt sind, die der Standardisierung von Arbeitsprozessen dienen – ist dagegen kaum ausgebildet.³⁶

Die Experten verfügen jeweils über eine Fachkompetenz, über die Leitungspersonen systematisch hoch eingeschränkt verfügen. Daher wird die Expertise der Fachleute bei wichtigen strategischen Entscheidungen benötigt. Gerade der hohe und weiter zunehmende Komplexitätsgrad von Entscheidungen im Wissenschaftszeitalter macht die Einbeziehung von fachlicher Sachkompetenz im Interesse der Verringerung von Entscheidungsrisiken immer unentbehrlicher. Gleichzeitig werden die Fachleute, also die Wissenschaftler(innen), auf diese Weise weiter aufgewertet und ihre Macht innerhalb der Organisation nimmt zu. Sie können mit Verweigerung, mit innerer Emigration oder gar mit Exit drohen. Sie sind eben nicht leicht austauschbar - und ein solcher Austausch würde in jedem Falle hohe Transaktionskosten verursachen.³⁷

Die Expertenorganisation erzeugt ihre Bewertungsstandards nicht selbst, wie es die „Machinerie Bureaucracy“ tut. Es gibt vielmehr eine „Professional Community“, im Falle der Hochschulen die ‚scientific community‘, die die Wertmaßstäbe setzt und am Ende auch Bewertungen über die erbrachten Leistungen vornimmt.

³³ Vgl. Mintzberg (1979): *The Structuring of Organizations*, 349.

³⁴ Vgl. Mintzberg, Henry (1991): *Mintzberg über Management: Führung und Organisation, Mythos und Realität*. Wiesbaden, 189. Es wird leicht deutlich, dass Mintzbergs Beschreibungen aus einer Zeit stammen, in der die Hochschulen noch wenig dem Ideal der ‚entrepreneurial university‘ verpflichtet waren und der korporative Selbststeuerungsansatz noch ungebrochen vorherrschte.

³⁵ Vgl. Mintzberg (1979): *The Structuring of Organizations*, 31ff.

³⁶ Vgl. ebd., 29ff.

³⁷ Mit dem Transaktionskosten-Ansatz hatte Ronald Coase zuerst erklärt, warum das Marktgeschehen mitunter zu versagen scheint und herausgestellt, dass Markttransaktionen eben auch Kosten jenseits des eigentlichen Preises verursachen, die von den Marktteilnehmern mit ins Kalkül gezogen werden müssen. Siehe Coase, Ronald H. (1937): *The Nature of the Firm*. In: *Economica* 4, 386-405.

Hinzu kommt bei Hochschulen noch eine weitere Bedingung: Es handelt sich hier nicht allein um eine Organisation, in der die Kompetenz überwiegend bei den dezentralen Einheiten und ihren Experten angesiedelt ist. Vielmehr kommt bei Wissenschaftler(inne)n eine hohe intrinsische Motivation hinzu, die natürlich ein besonders wertvolles Potenzial darstellt, aber unglücklicherweise vor allem der Identifikation mit dem eigenen Fach und viel weniger mit der eigenen Hochschule dient. Das Fach aber ist nicht eine Teilmenge der Hochschule, sondern eine weltweit mehr oder weniger virtuelle Angelegenheit, die sich in Kongressen und Fachzeitschriften materialisiert, mit ihren Reputationsritualen aber faktisch Karrieren beeinflussen. An deutschen Hochschulen kommt verstärkend hinzu, dass in Folge des Hausberufungsverbots dem Nachwuchs die Identifikation mit der eigenen Hochschule zusätzlich erschwert wird, lassen sich doch die Karriereziele nur an anderen Hochschulen realisieren.

In der Summe verdeutlicht die weitgehend akzeptierte Beschreibung der Hochschule als Organisation durch Mintzberg u.a. die Probleme, die bei dem Versuch auftreten müssen, diese Einrichtungen steuern zu wollen. Wenn man es mit so vielen, so mächtigen Mitgliedern zu tun hat und wenn die Erfolgsmaßstäbe nicht (ausschließlich) von der eigenen Organisation bestimmt werden, kann man so eine Organisation dann durch ein strategisches Management ‚steuern‘, das unweigerlich eine wie auch immer geartete, übergreifend auf die Gesamtorganisationsziele hin handelnde Zentrale impliziert?

3.1.4 Hochschule als „Lose Gekoppeltes System“

Ein zweites diskursmächtiges, auf Hochschulen anwendbares Organisationskonzept ist das von Karl E. Weick³⁸ entwickelte Modell von Bildungsinstitutionen als „Loosely Coupled Systems“³⁹. Das Modell beruht auf der Vorstellung, dass komplexe Organisationen intern lose gekoppelte Subsysteme aufweisen. Ein ‚lose gekoppeltes System‘ ist gemäß Weick dadurch gekennzeichnet, dass seine verschiedenen interagierenden Bestandteile unterschiedlich stark miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. Die Elemente des Systems erhalten dabei aber stets ihre Unabhängigkeit sowie die Fähigkeit zu eigenständigem

³⁸ Vgl. Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1-19. Im Übrigen wird Weick ebenfalls dem Neo-Institutionalismus zugeordnet.

³⁹ Weick (1976): Educational Organizations, 1. Weick verweist u.a. auf Robert B. Glassman (Vgl. Glassman, Robert B. (1973): Persistence and Loose Coupling in Living Systems. In: Behavioral Science 18, 83-98.) sowie Cohen, March und Olsen (Vgl. Cohen, Michael D./ March James G./ Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, 1-25.), die bereits in vorangegangenen Schriften den Ausdruck der „losen Kopplung“ aufgreifen. Einer der ersten Vordenker überhaupt ist zudem Burton R. Clark, der schon 1963 ein Bild der Universität gezeichnet hat, wonach diese mit zunehmender Größe und Komplexität als ein locker verbundener Zusammenschluss von Untereinheiten gedeutet werden kann. Vgl. hierzu vertiefend Clark, Burton R. (1977): Faculty Organization and Authority. In: G.L. Riley/ J.V. Baldrige (Hg.): Governing Academic Organizations. New Problems, New Perspectives. Berkley, 64-78, hier: 66f.

Handeln.⁴⁰ Nach Weicks Terminologie liegt bei einer Organisation dann eine lose Kopplung vor, wenn die gegenseitige Beeinflussung der Systemelemente (1) eher plötzlich als kontinuierlich, (2) eher vereinzelt als fortwährend, (3) eher vernachlässigbar als bedeutsam, (4) eher indirekt als direkt, (5) eher allmählich als sofort erfolgt.⁴¹

Charakteristisch für Hochschulen als lose gekoppelte Systeme ist vor allem die lose Beziehung zwischen den Hierarchieebenen und den Aktivitäten zur Aufgabenerfüllung: Aktivitäten und Entscheidungen in einem Bereich der Organisation führen nicht zwangsläufig zur Umsetzung an anderer Stelle. Die Hochschule ist durch Ungewissheit und unklare Technologien geprägt. Die von einem Professor erbrachten Leistungen entziehen sich weitgehend der Kontrolle und Beurteilung durch Kollegen und Vorgesetzte.⁴²

Diese Merkmale charakterisieren die Beziehung zwischen den akademischen Organisationseinheiten der Expertenorganisation Hochschule dann als nur lose gekoppelt⁴³: Die im Vergleich recht selbständigen Fakultäten und insbesondere die Basiseinheiten darunter – die Institute und Seminare – besitzen relativ weit reichende Rechte und die Macht, sich Versuchen externer Einflussnahme auf ihre Tätigkeit zu widersetzen.⁴⁴ Auch die Hochschulleitung und die Dekaninnen und Dekane in den Fakultäten haben nur eingeschränkte Möglichkeiten, die dezentralen Einheiten zu beeinflussen bzw. zu steuern (auch wenn sich dies in den letzten Jahren in Deutschland im Zuge der Hochschulreformen im Governance-Bereich zumindest auf der rechtlich-formalen Ebene geändert hat).

Andererseits gibt es gerade auf Grund der losen Kopplungen eine Reihe von Vorteilen für Hochschulen:⁴⁵ Die lose Kopplung und dezentrale Struktur befähigen Hochschulen, schneller auf veränderte Umweltbedingungen reagieren zu können als zentralistisch gesteuerte Systeme. Einzelne Bereiche der Organisation können wachsen oder schrumpfen, wobei die Gesamtorganisation von eventuellen Misserfolgen oder Fehlentwicklungen weitestgehend unberührt bleibt, da diese sich auf die jeweilige Einheit beschränken. Weiterhin begünstigt die-

⁴⁰ Vgl. Weick (1976): Educational Organizations, 3ff.

⁴¹ Vgl. Weick, Karl E. (1982b): Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In: P.S. Goodman and Associates (Hg.): Change in Organizations. New Perspectives on Theory, Research and Practice. San Francisco/ London, 375-408, hier: 380.

⁴² Vgl. Weick (1976): Educational Organizations, 4f. Vgl. auch Weick, Karl E. (1982a): Administering Education in Loosely Coupled Schools. In: Phi Delta Kappan 6, 673-676, hier: 673.

⁴³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Hochschule als ‚Expertenorganisation‘ in Kapitel 3.1.3

⁴⁴ Vgl. Balderston, Frederick E. (1995): Managing Today's Universities: Strategies for Viability, Change, and Excellence. 2. Aufl., San Francisco, 79.

⁴⁵ Vgl. zum Folgenden Weick (1976): Educational Organizations, 6ff.

se Organisationsform Innovationen, da die Arbeit der akademischen Hochschulmitglieder nicht durch Anweisungen von oben behindert wird. Vielmehr folgen sie ihren eigenen Karrierepfaden respektive eigenen Werthaltungen, die sich vor allem an der Reputation in der Forschung orientieren; auf diesem Wege wächst die Chance, dass sie die ‚Innovationsrate‘ der Organisation erhöhen - ein Geschehen, das so zentral nicht geplant werden kann.

Die erwähnten Vorteile treffen jedoch nur auf Organisationen zu, in denen die Organisationseinheiten sich erstens selbst steuern können und zweitens keiner engen Abstimmung und Kontrolle untereinander bedürfen. Sobald die Selbststeuerung fehlschlägt und Eingriffe erforderlich werden, kann die Stärke der hohen lokalen Anpassungsfähigkeit in Schwäche umschlagen und die Organisation unbeweglich und träge für Neuorientierungen machen.⁴⁶

Aus der Beobachtung, dass weder aufgabeninduzierte („logic of the task“) noch formale Autoritäten („authority of office“) eine Hochschule als Organisation zusammenhalten können, leitet Weick die Schlussfolgerung ab, dass es neben der losen Koppelung Elemente einer starken Koppelung geben müsse, die die Organisation am Ende noch jenseits von rechtlichen und formalen Aspekten stabilisiert. Hier denkt er vor allem an die Auswahl der Mitglieder. Daher legen Hochschulen einen so großen Wert auf die Berufungsverfahren, mit denen die korporative Integration prozedural gesichert werden soll, wodurch dann eine Art von mentaler Zugehörigkeit entsteht.

Auch die Beschreibung der Hochschulen durch Weick liefert nicht das Bild einer rational- und sachorientiert-steuerbaren Organisation. Im Gegenteil kann man auch hier den Eindruck einer nach einer Fülle von Eigenlogiken vor sich hinarbeitenden Einrichtung gewinnen, zu der der Begriff der Strategie oder des strategischen Managements nicht recht passen will. Besonders eindrücklich lässt sich das in Weicks berühmter Metapher vom unkonventionellen Fußballspiel fassen:

Stellen Sie sich vor, entweder Schiedsrichter, Trainer, Spieler oder Zuschauer eines unkonventionellen Fußballspiels zu sein: Das Feld ist rund; es gibt mehrere Tore, die wahllos um das kreisförmige Spielfeld herum verteilt sind; Menschen können in das Spiel ein- oder aus dem Spiel aussteigen, wann immer sie wollen; sie können Bälle hineinwerfen, wann immer sie wollen; sie können sagen: „Dies ist mein Tor“, wann immer sie wollen; das gesamte Spiel findet auf einem abschüssigen Gelände statt; und das Spiel wird gespielt, als ob es einen Sinn machen würde.⁴⁷

⁴⁶ Vgl. Weick (1982a): Administering Education, 674f.

⁴⁷ Weick (1976): Educational Organizations, 1.

In Anknüpfung daran ließe sich sagen, dass der Versuch, Hochschulen strategisch zu steuern, bedeuten würde, sie aus dem ‚als-ob‘-Modus herauszuführen.

3.1.5 Hochschule als „Organisierte Anarchie“

Das Konzept der „Organized Anarchy“⁴⁸ von James G. March, Michael D. Cohen und Johan P. Olsen ist als Erklärungsmodell für das Entscheidungsverhalten und für die Entscheidungsprozesse innerhalb von Hochschulen ebenfalls beliebt. Analog zu den beiden vorangegangenen Modellen wird die Hochschule hier als eine Organisation mit lose gekoppelten Einheiten betrachtet. In den 1970er Jahren stellte die Forschergruppe ihren Ansatz mit der Bezeichnung „Garbage Can Model“⁴⁹ vor – übersetzt etwa „Papierkorb-Modell“. Die Bezeichnung des Modells rührt daher, dass Entscheidungen in diesen Organisationen eher zufällig zusammentreffen, dabei jedoch nicht starr sind – wie Papier, das in einen Abfalleimer geworfen wird. Entgegen der klassischen Entscheidungstheorie, wird in diesem Ansatz von der *bounded rationality* der Organisationsmitglieder ausgegangen: objektive rationale Entscheidungen nach dem Modell des homo oeconomicus können demnach aufgrund der mangelnden Fähigkeit des Menschen zur Informationsverarbeitung nicht gefällt werden. Es kommt zu Entscheidungssituationen, die durch Ambiguität geprägt und vor allem in organisierten Anarchien anzutreffen sind. Organisierte Anarchien zeichnen sich demgemäß durch folgende Attribute aus: nicht-operationale, inkonsistente Ziele, beschränktes Wissen und unvollkommene Technologien⁵⁰ sowie wechselnde Teilnehmer an Entscheidungen, die diesen unterschiedlich viel Aufmerksamkeit beimessen.⁵¹

Die inkonsistenten Ziele einer organisierten Anarchie ergeben sich durch die Präferenzen der Entscheider der Organisation. Diese sind durch ihr jeweiliges Wissen beeinflusst, so dass sich andere Präferenzen bei neuem Kenntnisstand der Entscheider herausbilden können. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Ziele nicht von Anfang an festgelegt werden, sondern erst nach einer Entscheidung formuliert werden. Die Mitglieder wiederum verstehen häufig die Prozesse ihrer eigenen Organisation nicht und wissen dementsprechend auch nicht, welche ihrer Maßnahmen zielführend sind. Hinzu kommt als weiteres Merkmal einer organisierten Anarchie, dass die Mitglieder unterschiedlichen Entscheidungsprozessen in wechselnden

⁴⁸ Cohen, Michael D./ March James G./ Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, 1-25, hier: 1f.

⁴⁹ Cohen/ March/ Olsen (1972): A Garbage Can Model.

⁵⁰ Wer beobachten konnte, vor welche Herausforderung die Einführung der sogenannten Campus-Management-Systeme Universitäten stellt, ahnt die hier gemeinte Diskrepanz zu anderen Organisationen.

⁵¹ Vgl. ebd., 1f.

dem Maß ihr Augenmerk und ihre Zeit schenken. Nach Ansicht von Cohen, March und Olsen verschimmen daher jedes Mal die Grenzen der Organisation, wenn die Entscheidungsträger in unvorhersehbarer Weise wechseln.⁵²

Insgesamt führt dies dazu, dass Entscheidungen in einem beliebigen Aufeinandertreffen von Problemen, Lösungen, Teilnehmern und Wahlmöglichkeiten zustande kommen.⁵³ Entscheidungen in Hochschulen sind demnach nicht das Ergebnis rationaler Problemanalyse; vielmehr ist der Prozess durch Partikularinteressen, gegenseitige Rücksichtnahmen und Kompromissbildungen gekennzeichnet.

Auch diese weithin akzeptierte Beschreibung von Hochschulen erweckt nicht den Eindruck, dass Hochschulen leicht eigenen Zielen nachstreben und anhand von zuvor festgelegten Strategien arbeiten würden oder könnten. Mögen nun in den letzten Jahrzehnten ohnehin Zweifel aufgekommen sein gegenüber allzu schlichten Vorstellungen über die Steuerung von Unternehmen. In Bezug auf Hochschulen ist die Lage ungemein komplizierter - und keines der geläufigen wissenschaftlichen Beschreibungsmodelle für Hochschulen liefert Stoff für jene „fromme Hoffnung“ über die Steuerungsfähigkeit dieses besonderen Organisationstyps.⁵⁴

3.2 Rahmenbedingungen: Hochschulreformen und strategisches Management

Bekanntlich konnte man die Lage der deutschen Hochschulen noch bis vor Kurzem als stark reguliert beschreiben. Das Bild von der „nachgeordneten Behörde“⁵⁵ kam sicher nicht von ungefähr. Dabei mischten sich Impulse der föderalen Zuständigkeit mit einer insgesamt ausgeprägten Ordnungsliebe. Für die Länder stellt die Bildungspolitik eines der, wenn nicht sogar das zentrale Feld politischer Gestaltungsmöglichkeiten dar. Der Versuch, allzu weit auseinanderdriftende Landespolitiken im Hochschulrahmengesetz zu bündeln, führte zu einer gewissen Harmonisierung und erleichterte die Mobilität, brachte aber zugleich auch zusätzliche Regulierungen mit sich, durch die die Handlungsfähigkeit der Hochschulen weiter eingeschränkt wurde.

⁵² Vgl. ebd., 1f. und 16.

⁵³ Vgl. ebd., 2ff.

⁵⁴ Hübsch auf den Punkt gebracht bei: Laske, Stephan/ Meister-Scheytt, Claudia (2003): Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: J. Lüthje/ S. Nickel (Hg.): Universitätsentwicklung – Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Frankfurt/ Bern, 155-176.

⁵⁵ Müller-Böling, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh, 20 - 22.

Die historischen Erfahrungen des Dritten Reichs hatten bereits zu einer sehr weit reichenden verfassungsrechtlichen Gewährung von Freiheits-, Unabhängigkeits- wie Mitwirkungsrechten geführt, ein Impuls, den die Rechtsprechung kontinuierlich verfeinert und ausdifferenziert hat. In der Folge der politischen Bewegungen der 1960er Jahre entstand dann die Gremienhochschule mit ihren im internationalen Vergleich weit reichenden Demokratisierungstendenzen. Dabei warf das Ziel, die klassische Ordinarienuniversität abzulösen, auch Spannungen mit dem Impuls der Selbststeuerung durch die Hochschulmitglieder auf. Denn, auch wenn nun die Professor(inn)en nicht mehr allein entschieden, so führte die Selbststeuerung der Hochschulen nicht zwingend zu garantierten Standards der Qualitätssicherung, der Fairness, der Gleichbehandlung etc. In der Folge wurden dann immer mehr rechtliche Normen geschaffen, die zugleich die Handlungsspielräume der Hochschulen so stark einschränkten, dass es am Ende der 1980er Jahre als eine kühne Idee gelten musste, wenn eine Hochschule eine Strategie hätte aufstellen wollen.

Vor diesem Hintergrund bildete sich im Laufe der 1990er Jahre ein immer deutlicheres Bewusstsein davon heraus, dass das deutsche Hochschulsystem reformbedürftig sei. Dabei fügte sich diese Entwicklung in einen gewissen internationalen Trend unter den Industrienationen ein, wo überall der konsequente quantitative Ausbau der Hochschulsysteme seit den 1960er Jahren (die sogenannte „massification“⁵⁶) Fragen danach aufgeworfen hatte, ob man die Steuerungslogik dieses Systems nicht verändern müsse.⁵⁷ Burton Clark hatte den Begriff der „Entrepreneurial University“ für einen neuen Typus von Hochschule gefunden, der sich aus dem Zugriff staatlicher Steuerung befreien wolle.⁵⁸ In Deutschland hatte Müller-Böling es auf den Begriff der „Entfesselten Hochschule“ gebracht. Den theoretischen Hintergrund für die Reform lieferten Impulse aus dem New Public Management oder seiner deutschen Variante, dem sogenannten Neuen Steuerungsmodell, bei denen die Erweiterung dezentraler

⁵⁶ Den heute geläufigen Begriff benutzte zuerst Trow, Martin (1979): *Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities*. In: *Research into Higher Education: Processes and Structures*. Stockholm: National Board of Universities and Colleges. Siehe auch Scott, Peter (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham.

⁵⁷ Siehe etwa Jongbloed, Ben (2006): *University Governance from an International Perspective*. Power-Point Präsentation bei der HIS-Tagung „Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen“, Twente. URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/Steuerung/Governance.pdf>; letzter Zugriff: 17.01.2011, sowie Mayer, Peter/ Ziegele, Frank (2009): *Competition, Autonomy and New Thinking: Transformation of Higher Education in Federal Germany*. In: OECD (Hg.): *Higher Education Management and Policy*. Volume 21/2, 1-20.

⁵⁸ Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford

Handlungsspielräume bei gleichzeitig stärkerer Steuerung anhand von Ergebnissen eine zentrale Rolle spielen.⁵⁹

Erstaunlicherweise haben sich diesen Grundgedanken in den Folgejahren alle 16 Bundesländer angeschlossen und - mit unterschiedlichen Akzenten sowie verschiedenem Tempo - entsprechende Reformen eingeleitet. Die Schlagworte hierzu lauten Haushaltsflexibilisierung und Globalbudget, Kennzahlensteuerung, Gewährung von Freiheitsrechten bei den Satzungen und Ordnungen, bei den Berufungen bis hin zur Übertragung der Dienstherreneigenschaft, Erprobung neuer Rechtsformen, teilweise bereits die Übertragung der Liegenschaften.⁶⁰ Mit dem weiteren Schlagwort der Governance-Strukturen wird oft eine Verlagerung der Entscheidungskompetenzen weg von den Gremien und hin zu den Funktionsträger(inne)n in den Dekanaten und Hochschulleitungen sowie die Verlagerung der Fachaufsicht vom Ministerium in die neu eingeführten Hochschulräte bezeichnet.⁶¹

Parallel zu dieser Entwicklung haben sich einige bis dahin festgefügte Vorstellungen über die Hochschule verändert. Die bedeutendste dieser Vorstellungen war wohl die von der tendenziellen Gleichheit aller Hochschulen. Mit der Exzellenz-Initiative wurde ein letzter durchgängiger Beleg dafür geliefert, dass man in Deutschland an die Leistungsunterschiede zwischen den Universitäten glaubt. Dadurch wird der Spielraum für die Profilbildung der Hochschulen und einer institutionellen Varianz eröffnet, die durch individuelle Strategien zu einer neuen Vielfalt führen kann.

Im Rahmen der Reform hat sich zudem die Rolle des Staates gravierend verändert. Er ist nun nicht mehr derjenige, der seine Hochschulen steuert, indem er ihnen im Detail vorschreibt, was sie zu tun und zu lassen haben. Vielmehr definiert der Staat nun eher allgemeine übergreifende Zielvorstellungen und vermittelt diese dann mit Hilfe seiner Steue-

⁵⁹ Siehe etwa Berthold, Christian/ Leichsenring, Hannah (2006): Politische Implikationen des Neuen-Steuerungs-Modells. In: C. Berthold/ G. Scholz/ H. N. Seidler/ B. Tag (Hg.): Handbuch Praxis Wissenschaftsfinanzierung. Berlin, A1.1, sowie Lange, Stefan/ Schimank, Uwe (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: K. Holziger/ H. Jürgens/ C. Knill (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Sonderheft der Politischen Vierteljahrsschrift, Wiesbaden, 522-548.

⁶⁰ Der Stifterverband hat entsprechend dem Hauptduktus der Debatte seine Publikation mit Empfehlungen zu einem zeitgemäßen Hochschulmanagement „Leitlinien für die deregulierte Hochschule genannt“. Siehe Erhardt, Manfred/ Meyer-Guckel, Volker/ Winde, Mathias (Hg.) (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Essen; siehe auch Küpper, Hans-Ulrich (2010): Steuerungsinstrumente für Hochschulen. In: R. von Lüde (Hg.): Neue Wege der Hochschulgovernance. Hamburg, 61-90.

⁶¹ Siehe hierzu etwa Sporn, Barbara (2010): Steuerung autonomer Universitäten: Erfahrungen mit der österreichischen Universitätsreform, In: R. von Lüde (Hg.): Neue Wege der Hochschulgovernance. Hamburg, 37-60; Kehm, Barbara M./ Babyesiza, Akiiki (2009): Governance-Forschung - eine anwendungsorientierte Wissenschaft. In: A. Keller/ S. Staak (Hg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld, 119-127, sowie Nickel, Sigrun (2009): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung. 2. aktualisierte Aufl.. München/ Mering.

rungsansätze einer kennzahlenbasierten Mittelverteilung, der Zielvereinbarungen, Rahmenkontrakte sowie Innovations- und Programmfonds etc. an die Hochschulen. Das provoziert zwei grundsätzliche Konsequenzen. Zum einen muss der Staat nun zum Teil sehr viel deutlicher als früher selbst Ziele benennen, was ihn mitunter überfordert und was teilweise den Hochschulen als eine neue Beschränkung der Handlungsspielräume erscheinen kann. Zum anderen muss er lang geübte Routinen der Feinsteuerung aufgeben, was dann auch organisatorische Konsequenzen im Ministerialapparat haben müsste - auch diese Konsequenz vollzieht sich keineswegs reibungslos.⁶²

Gegenwärtig lässt sich beobachten, dass es noch weithin an Forschung zu den Erfolgen der Hochschulreform der letzten Jahre in Deutschland mangelt. Zwar finden sich einige markante Hinweise, aber wirklich systematisch aufbereitete empirische Belege fehlen noch vielfach. Das liegt neben einer allgemein noch ausbaubedürftigen Hochschulforschung in Deutschland auch an methodischen Schwierigkeiten. Bei Reformbewegungen dieser Dimension ist immer auch damit zu rechnen, dass es sich um neue Diskurse handelt, die zwar jederzeit mit guten Argumenten ausgestattet für die Reform und ihre Ansätze werben, die aber eigentlich keinen Beweis für die Wirksamkeit der Reform liefern (können).⁶³ Gleichzeitig jedoch ist die Evidenz von inzwischen greifenden Verbesserungen recht ausgeprägt, zudem war der Reformbedarf so offensichtlich, dass heute nur noch eine Minderheit von Hochschulmitgliedern und eine sehr kleine Gruppe von Studierenden in der hochschulpolitischen Debatte die Reform grundsätzlich in Frage stellen, auch wenn viele Hochschulen inzwischen unter einer gewissen Reformbelastung leiden und die Vielfalt der Veränderungen eine evaluierende Bewertung der Effekte einzelner Reformen weiter erschwert.

Für die Hochschulen wiederum haben sich durch die Entwicklung gravierende Herausforderungen aufgespannt. Sie müssen nun auch ihre interne Handlungs- und Steuerungsfähigkeit beweisen - um die Autonomiegewährung zu rechtfertigen und die Freiheitsrechte zu sichern. Das wirft genau die Frage nach der Strategie auf, die sich solange nicht stellte, wie alle Aufgaben in Gesetzen, Verordnungen und Erlassen gegeben zu sein schienen. Damit sind nun

⁶² Siehe etwa Müller, Ulrich/ Michalke, Jens Philipp/ Behm, Britta/ Ziegele, Frank (2010): „Was macht eigentlich ... das Ministerium?“ - Überlegungen zu Wissenschaftsministerien von morgen. CHE Arbeitspapier Nr. 132. Gütersloh.

⁶³ Robert Birnbaum hat in diesem Sinne das Aufkommen und Verschwinden von Management-Methoden und -Ansätzen für die Hochschulen der USA beschrieben. Dabei skizziert er Hausse und Baisse dieser Moden genau und datiert sie sogar recht präzise. Die Liste der skizzierten Methoden umfasst „Planning Programming Budgeting System“, „Management by Objectives“, „Zero-Base-Budgeting“, „Strategic Planning“, „Benchmarking“, „TQM“ und „Business Process Reengineering“, wovon einige auch zum Kanon deutscher Hochschulreform-Ansätze gehören. Siehe Birnbaum, Robert (2000): *Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. San Francisco.

auch zum Teil schmerzhaft Entscheidungen innerhalb der Hochschulen zu treffen und zu verantworten, und die bisherige Solidarität in der Abgrenzung gegen die unzureichenden Rahmenbedingungen und die Fehler der Politik und der Verwaltung trägt nun nicht mehr durchgängig - wenn eine Hochschule zum Beispiel bei der materiellen Ausstattung schlechter abschneidet als eine Vergleichshochschule. Hochschulen sind also heute aufgerufen, ihr internes Management zu verbessern, um ihre eigene Zukunft zu sichern. Ohne die Hochschulreformen der vergangenen 15 Jahre wäre mit anderen Worten eine Studie zum strategischen Management von Hochschulen recht sinnlos.

Die deutschen Hochschulen sind in diesem Feld in Bewegung geraten. Entsprechend klangen in den Interviews auch verschieden ausgeprägte Ansprüche an den Gestaltungswillen und Interpretationen von vorhandenen Spielräumen an, was hier kurz mit den Positionen zweier Gesprächspartner(innen) illustriert werden soll:

Gesprächspartner(in) 1: Die Entscheidungskompetenz liegt ja zunächst in den Fachbereichen. An den Fachbereichen vorbei kann man letztlich wenig machen ... Auf der anderen Seite hat man den Hochschulrat ... Dann ist da noch der Senat ... Dazwischen bewegt man sich.

Gesprächspartner(in) 2 hat sich am Beginn der Amtszeit mit der Hochschulleitung zurückgezogen und ein Strategiepapier ausgearbeitet. „Die Universität sollte wissen, wohin das Präsidium will.“ Dieses Papier ist dann im Senat vorgestellt worden - mit dem Hinweis, dies sei nun die Finalfassung. Die Reaktionen innerhalb der Hochschule seien überwiegend positiv gewesen.

Die beiden Beispiele illustrieren ein wenig die Bandbreite des Selbstverständnisses von Hochschulleitungen an deutschen Hochschulen zurzeit und machen gleichzeitig deutlich, dass es nicht zuletzt um das Selbstverständnis der Führungskräfte und ihre Ansprüche daran geht, wie man diese Spannung des „Mitnehmens und Durchsetzens“ gestaltet, wie es Gesprächspartner(in) 2 nannte.

4 Begriff Strategisches Management

Wie erwähnt hat Henry Mintzberg, einer der maßgeblichen Theoretiker strategischen Managements, zehn Schulen unterschieden, die sich im Laufe der Jahrzehnte mit der Frage befasst haben, wie Organisationen - vornehmlich privatwirtschaftliche Unternehmen - strategisch gesteuert werden können. Die Tatsache, dass sich so viele und so verschiedene - nicht nur Modelle, sondern ganze Theorieschulen herausgebildet haben, ist ein starkes Indiz sowohl für die Komplexität der Praxis strategischen Managements, als auch für die Aktualität, die diesem Ansatz zeithistorisch betrachtet immer wieder zugemessen wird.⁶⁴

Den systematischen Ausgangspunkt bildet bei Mintzberg die sogenannte „Designschule“, bei der die Unternehmensleitung die Strategie entwirft und diese dann umsetzen lässt. Dies ist das vom top-down-Prinzip geprägte klassische Managementmodell, das hinter allen Grundmodellen steht.⁶⁵ Mintzberg hat die Entwicklung von verschiedenen Theorieansätzen zum strategischen Management über Jahrzehnte hinweg verfolgt und analysiert. Dabei wird deutlich, wie sehr die Entwicklung von Modellen und Schulen im Wechselspiel mit konkreten praktischen Erfahrungen in Unternehmen steht.

Neue Ansätze werden nach Mintzberg zwar oft von Wissenschaftler(inne)n entworfen, früher oder später, meist vermittelt und popularisiert über Unternehmensberatungen, dann in einzelnen Firmen eingeführt und erprobt. Über diese Erfahrungen wiederum wird in Magazinen und Journalen berichtet - so verbreiten sich neue Ansätze schnell, geraten aber auch leicht wieder in die Kritik. Deshalb ist die Wechselbewegung der verschiedenen Trends auch kaum auf empirische Evaluationen der verschiedenen Ansätze zurückzuführen. Die Wirkung neuer Ansätze ist ohnehin methodisch nicht leicht zu erforschen, u.a. weil experimentelle Vergleichslagen nicht herzustellen sind, unter denen man einen Steuerungsansatz als den differenten Faktor in der Entwicklung von Unternehmen isolieren könnte.⁶⁶

⁶⁴ Einen Überblick über die Forschung in den deutschsprachigen und internationalen Zeitschriften liefern: von Gagern, Anike M./ Fallgatter, Michael J. (2007): Strategieentwicklung an Universitäten. Stand der Diskussion. Bergische Universität Wuppertal, Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften 208.

⁶⁵ Heute wird das Management-Handeln oft als ein Zyklus aufgefasst, wobei sich in Anknüpfung an Deming die Idee des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses durchgesetzt hat. Diese Zyklen gehen meist von Formen und Abwandlungen der Abfolge von *Zieldefinition*, *Zielverfolgung*, *Kontrolle*, *Rückkopplung*, etc. aus. Eine vielzitierte Variante dieses Zyklus-Modells ist das Plan-Do-Check-Act-Modell von Walter A. Shewhart. Siehe Deming, William Eduard (1982): *Out of the Crisis*. Cambridge, und Shewart, Walter A. (1986): *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*. New York.

⁶⁶ Ganz ähnlich hat Birnbaum das Auf und Ab von Management-Moden auch für die Hochschulen beschrieben. Einige der berühmtesten neuen Steuerungsansätze, die in den USA auf Hochschulen angewandt worden sind, wurden sogar direkt durch einen neuen Präsidenten favorisiert und in Mode gebracht. Dabei zeigt sich ebenfalls

Diese Wechsel der Strategieschulen im Einfluss zwischen öffentlichem Diskurs und Unternehmen lässt sich augenscheinlich am Beispiel der „Planungsschule“ verfolgen. Sie stellte eine gewisse logische⁶⁷ Weiterentwicklung der Designschule dar, wobei im Unterschied dazu vor allem einem datenbasierten Zugriff in der Analyse größeres Gewicht eingeräumt wurde. Der Aufstieg und Fall dieser Richtung ist stark mit General Electric verbunden. Das Unternehmen hatte zunächst die Planungsabteilungen aufgebaut, Planungsroutinen ausdifferenziert und präzisiert, bevor der legendäre Jack Welch 1984 schließlich erklären musste, die Planung habe den Kontakt zum eigentlichen Leben des Unternehmens verloren und die Planungsabteilungen radikal zusammenstrich. Mintzberg geht soweit, diese Entscheidung in einem einzigen Unternehmen zum zentralen Signal für den Abstieg der Planungsschule zu erheben.

Jede der von Mintzberg typologisierten Schulen kann auf die Übertragung auf den Hochschulbereich hin geprüft und auf relevante Impulse hin gesichtet werden. Mit der „Unternehmerischen Schule“⁶⁸ könnte man zum Beispiel fragen, ob sich Hochschulen grundsätzlich besser quasi ‚selbstläufig‘ weiterentwickeln oder ob sie nicht doch in bestimmten Phasen einen kühnen Entwurf ihrer Zukunft und ‚Visionäre‘ an der Spitze benötigen.

Zentral ist, dass Mintzberg von den „präskriptiven“ Schulen, nach denen die Strategien entworfen werden, die „deskriptiven“ Schulen abgrenzt, in denen sich die Strategien überwiegend als emergenter Prozess darstellen und der Anspruch erheblich relativiert wird, dass irgendeine verantwortliche zentrale Ebene die Entwicklung noch richtig im Griff behalten könnte. Mintzberg weist zudem mit etlichen Beispielen darauf hin, dass oftmals die tatsächlich realisierten Strategien sich deutlich unterscheiden von den geplanten Strategien.

Den deskriptiven Schulen ist zunächst die „Lernschule“ zuzuordnen, zu der etwa die Ansätze der ‚lernenden Organisation‘ gehören. Hier entfaltet die Organisation in allen ihren Gliederungen so viel Dynamik, dass die Leitung nur noch versuchen kann, den Lernprozess selbst zu organisieren oder besser: zu orchestrieren. Auf eine Antizipation dessen, was dann tatsächlich gelernt wird, muss eine Leitung dieser Sichtweise nach prinzipiell verzichten. Die „Machtschule“ betont dagegen die Einbettung allen unternehmerischen Handelns in interne wie externe Aushandlungsprozesse und die Abhängigkeit von denselben; ein Ansatz, der

das Problem, dass die einzelnen Ansätze kaum empirisch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden können - und folglich einiger diese Moden einfach wieder erlahmen und durch andere Methoden ersetzt werden.

⁶⁷ Die zeitlichen Abfolgen der von Mintzberg bestimmten Schulen waren zum Teil nicht so deutlich voneinander getrennt wie die logischen. Siehe hierzu und zum Folgenden Mintzberg et al. (2002): Strategy Safari.

⁶⁸ Dieses Konzept knüpft an Schumpeter und seinen Begriff der schöpferischen Zerstörungskraft des Unternehmers an.

deutschen Hochschulvertreter(inne)n besonders einleuchten dürfte. Denn was nützt die schönste Strategie, wenn sie niemand intern oder auch gegenüber der Politik durchsetzen kann.

Von der „Kulturschule“ werden die kulturellen Veränderungsprozesse hervorgehoben, die nötig sind, wenn sich Organisationen wandeln sollen. Hier geht es um die Organisationskulturen, wie man sie auch in Hochschulen beispielsweise im Vergleich zwischen Musikern und Ingenieuren, Geisteswissenschaftlern und Mathematikern erkennt. Die Vertreter der „Umweltschule“ wiederum gehen davon aus, dass die Rahmenbedingungen der Organisation für deren Entwicklung letztlich bestimmend sind und dass man nachzeichnen kann, wie sich Organisationen in einem reaktiven Prozess des normativen Isomorphismus allmählich dem äußeren Druck folgend angleichen. Die Instrumente auf diesem Weg sind etwa Benchmarking-Verfahren und die Orientierung an best-practice-Beschreibungen.

Insgesamt ergibt sich eine verwirrend anmutende Vielfalt unterschiedlicher Theorieschulen. Mit Blick auf die Übertragbarkeit des Konzepts vom strategischen Management auf Hochschulen hat Zechlin diese und weitere in einem hier nur oberflächlich zu streifenden Ansatz miteinander kombiniert, um für die strategische Entwicklung von Hochschulen Typologien zu bilden. So setzt er die Distinktion zwischen geplanten und emergenten strategischen Entwicklungsprozessen mit einer Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten, strategische Ziele zu bilden (Extrema: von der Leitung und / oder von Expert(inn)en vorgegeben vs. aus dem System selbst entwickelt) zueinander in Beziehung. Dadurch gewinnt er eine Vier-Felder-Matrix, der er jeweils unterschiedliche Typen strategischer Hochschulentwicklung zuordnet.

Abbildung 2: Typologie strategischer Hochschulentwicklung⁶⁹

Zechlins Schlussfolgerung geht darauf hinaus, dass je nach gegebener Situation einer Hochschule, auch ihrer historischen Bedingungen, jeder Ansatz seine Berechtigung haben könne und dass es auf die Kundigkeit oder das Fingerspitzengefühl der Hochschulleitung ankomme, den je angemessenen Ansatz zu wählen. Keinesfalls repräsentiere einer der vier Quadranten einen richtigen oder falschen Ansatz, andernfalls würde man der Komplexität von Hochschulen als Expertenorganisationen nicht gerecht und simplifiziere vielmehr auf gefährliche Weise. Daher sei auch der New Public Management-Ansatz der 1990er Jahre (betrachtet als ausschließliche Handlungsoption) in die Irre gegangen, den Zechlin auf eine reine Output-Logik reduziert.⁷⁰ Letztlich betont Zechlin folgerichtig und im Einklang mit internationalen Diskussionen zum Hochschulmanagement die Bedeutung von Führung und Füh-

⁶⁹ Zechlin (2007b): Strategische Hochschulentwicklung. Überlegungen zu einer Typologie. In: die hochschule 1, 127.

⁷⁰ Die Felder „New Public Management“ und „Systemische Ansätze“ würden größere Gemeinsamkeiten aufweisen, wenn der NPM-Ansatz nicht mit einer Eindimensionalität der Ziele gleichgesetzt würde. Die meisten Autoren verstehen allerdings auch den Versuch, mit stärker wettbewerblichen Elementen Marktgeschehen zwischen den Hochschulen zu simulieren und zu stimulieren, als einen Teil des neuen Steuerungsmodells. Siehe etwa Greve, Carsten (Hg. / 2007): The Regulated Competition Model and Public Leadership Strategies. Leading the Future of the Public Sector. The Third Transatlantic Dialogue University of Delaware, May 31 - June 2 2007, Workshop 5: Leadership and New Public Management; sowie Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governancen der Universitäten, in: der modern staat 1, 235-248.

rungskompetenzen⁷¹. Die Leitungsebene müsse der Komplexität des Handlungsfeldes Hochschule im Sinne eines „postheroischen Managements“ nach Dirk Baecker gerecht werden können.

Zechlins Typologie und Ansatz, an die sich die vorliegende Arbeit in Teilen anlehnt, verdeutlicht, dass es kein Patentrezept für das Hochschulmanagement geben kann und dass der Management-Ansatz, der an einer Hochschule erfolgreich gewesen sein mag, an der nächsten nicht verfangen muss - nicht einmal dann, wenn es dieselben Führungskräfte versuchen sollten. Allerdings sollte auch deutlich geworden sein, dass Zechlin sich vor allem auf die Phase der Strategieentwicklung bezieht. In diesem Arbeitspapier wird die Perspektive zudem auf die Frage hin erweitert, was Strategien *insgesamt* erfolgreich macht oder sie scheitern lässt, daher wird auch der Blick auf die Umsetzung und Strategieverfolgung gerichtet.

Unter dieser Perspektive wird dann auch deutlich, dass sich zwischen den vier Feldern der Zechlin-Matrix noch etliche Zwischenformen denken lassen. Auch ein Zielkatalog etwa, der im bottom-up-Gestus nach dem „Gärtnermodell“ entwickelt und dann sanktioniert wurde, kann sehr wohl mit Hilfe eines strikten und rigiden Management-Ansatzes in der Umsetzung verfolgt werden. Dabei würde zwar vielleicht die Hochschulleitung ihre Ansprüche auf strategischen Einfluss zurücknehmen, könnte dabei aber möglicherweise reichlich Akzeptanz aufbauen und letztlich die Performanz der Hochschule in Bezug auf die einmal entworfenen Ziele wirkungsvoll steigern. Dieses Beispiel zeigt, dass mit den groben Unterscheidungen der Matrix hilfreiche begriffliche Distinktionen gewonnen werden können, dass aber zugleich eine Fülle neuer Fragen der konkreten Gestaltung von strategischen Prozessen aufgeworfen wird. Diesen Fragen soll hier nachgegangen werden.

Was ist dann nun aber eine Strategie? Im Rahmen der Interviews mit den Expert(inn)en ist schnell deutlich geworden, dass einige mit dem Strategiebegriff wenig anfangen können und andere zum Teil ganz unterschiedliche Aspekte betonen. Vereinfacht in eine Art Arbeitsdefinition gebracht: Die Strategie einer Hochschule repräsentiert einen übergeordneten Plan, in dem die Ziele benannt werden, die die Hochschule in ihrer mittel- bis langfristigen Entwicklung verfolgt, und in dem die wesentlichen Schritte erwähnt sind, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen.⁷² Eine Strategie zu haben, bedeutet also letztlich, einen Plan zu haben.

⁷¹ Siehe etwa McCaffrey, Peter (2010): *The Higher Education Manager's Handbook. Effective leadership and management in universities and colleges*. 2. Aufl., Oxon, sowie Baecker, Dirk (1994): *Postheroisches Management. Ein Vademecum*. Berlin.

⁷² Siehe auch Berthold, Christian (2001): *Strategische Orientierung*. In: A. Hanft (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied, 430-436; sowie Scheidegger, Urs M. (2001): *Management des Strategieprozesses an Universitäten*. Bern/ Stuttgart/ Wien.

Dabei ist offen, ob dieser Plan ausformuliert und wie ausdifferenziert er sein sollte. Als Textsorte kommt hier vor allem der Hochschulentwicklungsplan (oder Strukturentwicklungsplan oder ähnlich) in Betracht, weil zum einen die meisten Hochschulen über ein solches Dokument verfügen und weil zum anderen der Anspruch dieser Texte am ehesten einer Strategie entspricht. Da diese Papiere oftmals gerade nicht aus eigenem Bedürfnis, sondern durch äußeren Anlass entstehen, kann man zumeist nicht leicht beurteilen, ob es sich bei einem derartigen Text tatsächlich im erwähnten Sinn um eine Strategie der Hochschule handelt.

Strategisches Management benötigt Texte, die je nach Situation und Zweck die Strategie explizieren können. Dabei ergibt sich eine gewisse Hierarchie, bei der auf der abstraktesten, der normativen Ebene die Vision, das Leitbild, unter Umständen auch knapp gehaltene Dokumente die übergreifenden Ziele darstellen. Auf einer mittleren Ebene lassen sich dann Entwicklungspläne der Hochschulen insgesamt und zu einzelnen Einheiten, aber auch Teilstrategien finden (zur Internationalisierung oder Medien etc.). Auf der praktischen Umsetzungsebene wiederum sind Dokumente anzusiedeln, die einzelne Projekte oder Reformansätze, Maßnahmenpläne enthalten und nur noch einen Bezug zur übergreifenden Strategie herstellen.

Abbildung 3: Hierarchie der strategierelevanten Dokumente



Zentral ist für den Anspruch auf strategisches Management, dass bei allem Zugeständnis für emergente Phänomene und bei aller Anerkennung der komplexen systemischen Rahmenbedingungen, unter denen das Hochschulmanagement agieren muss, eine Hochschule ihre künftige Entwicklung in markanter Weise selbst beeinflussen will. Wer eine Strategie hat, hält zumindest den Anspruch aufrecht, nicht zum Spielball äußerer oder innerer Bedingungen

werden zu wollen und in einem, wie sehr auch immer bedingtem Maße, die eigene Zukunft (mit) zu gestalten. Damit ist natürlich zugleich die Frage aufgeworfen, wer es eigentlich ist, wenn „die Hochschule“ handelt⁷³. In einem Sinne ließe sich sagen, dass die vorliegende Untersuchung Hinweise zu genau dieser Frage liefert. Strategisches Hochschulmanagement arrangiert das Handeln eines hochkomplexen Gebildes auf gemeinsame Ziele hin. Die Hochschulleitungen wiederum - wie zum Teil die Fakultätsleitungen - sind diejenigen Personen, die dieses Arrangement steuern und verantworten.

Exkurs: Zur Rationalität von Management-Entscheidungen

„...Sie wollen in der Universität ja Leute haben, die selbst denken“⁷⁴

An dieser Stelle bedarf es noch einer Zwischenbetrachtung zum grundsätzlichen Charakter von Entscheidungen. Alle Entscheidungen betreffen die Zukunft. Die Zukunft aber unterliegt notwendig vielen Einflüssen und Entwicklungen, die nur zu einem geringen Teil abgeschätzt werden können, zumal wenn in einem Umfeld die Handlungsdynamik so sehr steigt, wie das bei den deutschen Hochschulen gegenwärtig der Fall ist. Mit anderen Worten haftet Entscheidungen immer ein hohes Maß an Unsicherheit an - andernfalls wäre es auch keine Entscheidung bzw. gäbe es keinen Entscheidungsbedarf, sondern lediglich Berechnungsnotwendigkeiten. Die Entscheidungstheorien haben sich vor allem mit der Frage befasst, wie Menschen diese Unsicherheit operationalisieren können.⁷⁵ Eine Entscheidung ist in den meisten Fällen daher nicht allein ein Votum unter Abwägung rationaler Kriterien. Vielmehr spielen neben den Ungewissheiten über die künftige Entwicklung von Bedingungsfaktoren zumindest auch noch Prioritäten und Werthaltungen bei der Auswahl und Einschätzung der Daten und Fakten eine Rolle. Dabei werden die meisten Entscheidungssituationen schon bei der Berücksichtigung weniger Faktoren, wenn man zukünftige Entwicklungen auch noch zu beachten versucht, sehr schnell extrem komplex.

Für diesen Kontext hier ist bedeutsam, dass Entscheidungen plausibilisiert werden können und dann im besten Falle ‚einleuchten‘, als naheliegend, vielleicht sogar zwangsläufig erscheinen. Gute Begründungen erwecken solche Eindrücke - und vermeiden gerade bei strategischen Entscheidungen, die mögliche Plausibilität der Alternativen auszuleuchten. Dabei

⁷³ Siehe hierzu Krücken, Georg/ Meier, Frank (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: D. Gill/ J. Meyer/ H. Hokyū (Hg.): Globalization and Organization. Oxford, 214-257; sowie Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden.

⁷⁴ Dieses und die folgenden Motti entstammen den Interviews.

⁷⁵ Siehe grundsätzlich Jungermann, Helmut/ Pfister, Hans-Rüdiger/ Fischer, Katrin (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 2. Aufl., Berlin/ Heidelberg.

müssen Entscheidungen immer im Zusammenhang nicht nur gegebener Situationen und erwarteter Entwicklungen betrachtet werden, sondern auch im Lichte der Wertmaßstäbe und Prioritäten, die jeweils die Valenzen beisteuern. Letztlich fungieren solche Werte und Prioritäten selbst als ein Mittel der Komplexitätsreduktion, mit deren Hilfe es uns gelingt, die Zahl der Alternativen in gegebenen Entscheidungslagen zu reduzieren. Aber diese Haltungen und Orientierungen haben das Problem, dass sie diese Funktion gerade dadurch erfüllen, dass sie nicht mehr hinterfragt werden, also quasi als selbstverständlich gelten können. Fängt man erst an, sie zu schildern und zu erläutern, dann ist man auch fast dabei, sie in Frage zu stellen oder doch Nachfragen zu provozieren. Erläutert und berichtet man sie nicht, fehlt es den Begründungszusammenhängen für getroffene oder zu treffende Entscheidungen oftmals an Schlüssigkeit.⁷⁶

Im Institutionalismus spricht man in diesem Zusammenhang von Rationalitätsfiktionen, mit denen gesellschaftlich akzeptierte, als rational angesehene und nicht mehr in Frage gestellte Entscheidungsmuster gemeint sind. Da in modernen Gesellschaften im Prinzip alles in Frage gestellt werden kann und weder Religion noch Tradition zur Reduktion von Unsicherheit und der unbegrenzten Vielfalt an Optionen beitragen, werden Rationalitätsfiktionen etabliert, was die Handlungsfähigkeit erhöht. Ein weiteres Instrument mit ähnlichen Funktionen in Organisationen sind die Verkettungszusammenhänge, bei denen auf das „Gefüge von Vor-, Parallel- und Folgeentscheidungen“ abgestellt wird.⁷⁷

Eine der bedeutendsten Plausibilisierungstechniken für Entscheidungen ist daher auch die „Alternativlosigkeit“⁷⁸ - im englischen Wortspiel „TINA“ wie „there is no alternative“. Hier kommen dann auch gern die ‚Sachzwänge‘ ins Spiel. Dabei üben die Sachen natürlich auf die Menschen so wenig Zwang aus wie Entscheidungen alternativlos sind - im Wortspiel „TARA“ wie „there are thousands of alternatives“. Auch angeschlagene Banken für ‚systemrelevant‘ zu erklären, folgt zunächst dem TINA-Muster. Dies zu beschreiben, besagt noch gar nichts über die Angemessenheit der fraglichen Entscheidung. Daran lässt sich zunächst einmal nur beobachten, dass Entscheidungen eben in modernen Gesellschaften begründet und rationa-

⁷⁶ Siehe hierzu auch Kühl, Stefan (2000): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Frankfurt/ New York, 44: wo er von dem „immer noch verbreiteten Glauben“ spricht, „dass Unternehmen Ziele verfolgen und ihre Prozesse und Abteilungen effizient auf diese Ziele ausrichten könnten.“

⁷⁷ Zum Zusammenhang siehe Schimank (2002): Akteurkonstellationen, Zitat 32.

⁷⁸ Jüngst von einer Jury zum Unwort des Jahres 2010 gekürt. Siehe das Hamburger Abendblatt vom 18. Januar 2011: <http://www.abendblatt.de/vermishtes/article1760497/Alternativlos-Das-Unwort-des-vergangenen-Jahres.html>, letzter Zugriff: 25.01.2011.

lisiert werden müssen und dass dafür die Denkfigur der Alternativlosigkeit besonders wirkungsvoll ist.

Strategien wiederum lassen sich in der Regel gar nicht auf eine herausragende Entscheidung reduzieren - obwohl es in Hochschulen solche Situationen geben kann -, für oder gegen eine Fusion, für oder gegen die Rechtsform der Stiftung, für oder gegen eine bestimmte Studienstrukturform etc. Meist jedoch sind Strategien an übergeordneten Zielen orientierte Pläne, bündeln also eine Vielzahl von Entscheidungen, die einzeln zum Teil noch gar nicht absehbar sind. Insofern bieten die Strategien Kriterien für spätere Entscheidungen. Indem dann Strategien in aller Regel ausformulierte Texte anbieten, liefern sie bereits jene Begründungszusammenhänge und Plausibilisierungsversuche, mit denen die Akzeptanz gewonnen werden soll.

Die Sache wird allerdings dann noch ein wenig komplizierter, wenn man beachtet, dass Strategien in einem gewissen Sinne gar nicht falsch oder richtig sein können. Denn, da sie Konzepte für eine ungewisse Zukunft darstellen, sind sie großen Risiken ausgesetzt und folglich liefert auch die Gegenwart nur unzureichend Kriterien, an denen jemand die Richtigkeit letztlich messen könnte⁷⁹. Die Annahmen etwa über die künftige finanzielle Situation einer Hochschule können durch die Entwicklung der öffentlichen Haushalte umgehend Lügen gestraft werden, wichtige Leistungsträger können die Hochschule verlassen und damit vielleicht Kernbereiche der Forschung empfindlich schwächen, Konkurrenten könnten ähnlichen Zielen nacheifern, politische Interventionen aller Art können die schönsten Strategien durchkreuzen.

Gleichzeitig aber ist die Hochschule selbst Teil dieser ungewissen Zukunft und ein wichtiger Einflussfaktor in dem Bedingungsgefüge, in dem eine Strategie zum Erfolg geführt werden kann oder scheitert, trotz aller externen Risiken ist die Hochschule der wichtigste Faktor. ‚Die Hochschule‘ wiederum ist nicht die Hochschulleitung, sondern ihr Handeln ergibt sich aus dem Agieren all der Expert(inn)en, die in dieser Organisation handeln. Das aber wertet die Frage der Akzeptanz einer Strategie in einer Hochschule erheblich auf gegenüber stärker hierarchisch strukturierten Organisationen und gegenüber Organisationen, die nicht in dieser ausgeprägten Form von der fachlichen Kompetenz ihrer Mitarbeitenden abhängen wie Hochschulen. Das aber wiederum bedeutet, dass der Aufbau der Akzeptanz gegenüber ei-

⁷⁹ Entsprechend resultieren die guten strategischen Ideen oft nicht aus der Summe aufwändiger Analysen von Fakten und Daten, sondern aus ‚Einfällen‘, über deren Genese sich die Ideenfinder oft schwer Rechenschaft ablegen können. Wie einer der Gesprächspartner(innen) es nannte: Gute Ideen „riecht man“. Daraus leitet sich natürlich kein Plädoyer für Ignoranz gegenüber den Fakten ab, vor allem Informierte haben einen solchen ‚Riecher‘.

ner Strategie bei den Hochschulmitgliedern in diesem spezifischen Organisationstypus zu einem wesentlichen Faktor des Erfolgs wird. Akzeptanz jedoch kann man in einem so stark auf Rationalität codierten Umfeld wie der Wissenschaft und den Hochschulen mit ‚guten Argumenten‘ und mit ‚rationalen Begründungen‘ erlangen. Dies wiederum ist für Zusammenhänge, die vor allem die Zukunft betreffen und in vergleichsweise hohem Maße von Unsicherheiten geprägt sind, nur sehr eingeschränkt zu haben. So wie es also keine rationale Entscheidung geben kann, so wenig gibt es eine rational abgeleitete Strategie.

Das alles heißt natürlich nicht, dass gut informierte Entscheidungen nicht vielfach die klügeren Entscheidungen sind und dass man sich angesichts der prinzipiellen Schwierigkeiten und Risiken die Auseinandersetzung mit den Daten und Fakten lieber gleich sparen sollte. Dieses Missverständnis darf auf keinen Fall provoziert werden und natürlich lassen sich aus den Daten differenziertere Bilder der Ausgangslage wie der Entwicklungstrends gewinnen. Hochschulen sind zum Beispiel im Rahmen des neu aufkommenden Risikomanagements gerade auch dabei, ihre Szenarientechniken weiterzuentwickeln und zu verfeinern.⁸⁰ Zwar wirft die Datengewinnung und -deutung oftmals neue Schwierigkeiten auf, aber hier macht zum einen die Übung den Meister und zum anderen ist die Alternative eines möglichen Verzichts auf informationsgesättigte Bilder der Ausgangslage wie der zu erwartenden Entwicklungen in der Regel die schlechtere Alternative. Zugleich darf man sich in der Unendlichkeit der methodischen Herausforderungen ebenso wenig verlieren wie in der Fülle denkbarer Szenarien – Information soll die Entscheidungen unterstützen, nicht endlos verzögern.

Grundsätzlich geht es hier also nicht etwa darum, einer unreflektierten Bauchentscheidung das Wort zu reden, sondern lediglich darum, überzogene Zwangsläufigkeitssuggestionen von ‚rationalen‘ Entscheidungen zu relativieren. Aus den Daten und Informationen spricht nie mit Eindeutigkeit eine Schlussfolgerung. Eine, an welchen Indikatoren auch immer gemessene Einheit mit schwacher Performanz kann mit schlüssiger Begründung zur Schließung, so wie man das Bewertungsraster erweitert und die künftig zu erwartende besondere Bedeutung dieser Disziplin berücksichtigt ebenso schlüssig aber auch zum Ausbau empfohlen werden. Aus den Daten spricht also immer etwas, aber nie mit der Eindeutigkeit, aus der heraus die Gefolgschaft der zu Überzeugenden gewonnen werden soll.

Erstaunlicherweise klingen erfolgreiche Strategien im Nachhinein stets sehr plausibel und rational. Wir sind eben in der Lage, aus der Retrospektive gut begründete Herleitungen einer

⁸⁰ Siehe als ein Beispiel dafür, in welcher Breite Hochschulen heute damit beginnen, sich ihrer Risiken bewusst zu werden, etwa die Universität Bern, <http://www.risiko.unibe.ch/content/>.

Entwicklung (auch des Scheiterns, dann aber gern unter Betonung der Bedeutung fremder Faktoren) zu liefern. So wie in einem Bildungsroman sich am Ende alle lebensgeschichtlichen Umwege als sinnvolle Bereicherungen auf dem Weg der Entfaltung des individuellen Charakters ‚sinnvoll‘ zusammenfügen, so kann man im Nachhinein auch leicht eine plausible und sehr rationale Geschichte davon liefern, was den Erfolg einer Strategie denn ausgemacht habe. In dieser Retrospektive erscheint dann noch in den Umwegen alles schlüssig und geradlinig, geradezu zwangsläufig. In diesem Sinne könnte man sagen, eine Strategie ist der Entwurf einer Rationalität und Plausibilität, die es eigentlich erst im Nachhinein geben kann, im Voraus. Und je plausibler diese Ratio, desto größer werden die Chancen auf Akzeptanz sein und desto mehr steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Handelnden auch an diesem Handlungskonzept und seinen impliziten Zielen orientieren und die Strategie zum Erfolg führen. Aus dieser paradoxalen Situation kann das strategische Management von Hochschulen nicht entfliehen, es kann sie allenfalls ausblenden.⁸¹

Eine Besonderheit von Hochschulen kommt noch hinzu: Als Orte der Wissenschaft spielt die rationale Argumentation an Hochschulen natürlich eine besondere Rolle. Funktionsträger(innen) an Hochschulen tun sich schwer, Entscheidungen oder gar Strategien nicht rational zu begründen - und etwa mit der Geste des ‚großen Unternehmers‘ die Intuition als Zeugen der zu verkündenden Entscheidung anzuführen. Sobald sie sich aber auf Rationalisierungen einlassen, setzen sie sich sofort den Risiken der Gegenargumentation, des Anführens von allerhand Daten und Fakten aus, die sie selbst vielleicht sogar mit Bedacht nicht oder anders berücksichtigt und gewichtet haben. Sehr schnell kann dann eine Art wissenschaftlicher Diskurs einsetzen, der tendenziell endlos ist.

In Hochschulen lässt sich immer wieder beobachten, dass die Hochschulmitglieder keinen Unterschied machen zwischen dem Management-Diskurs und dem wissenschaftlichen Diskurs. Wissenschaft jedoch fragt nach Wahrheit und ist sozusagen auf wahr / falsch codiert, wobei dieser Diskurs der Nebenbedingung unbegrenzter Zeit unterliegt - die Mathematik konnte 350 Jahre warten, bis Andrew Wiles Fermats Großen Satz bewies. Management dagegen muss Entscheidungen treffen und ist darin sozusagen auf ja / nein codiert - und dies unter den Nebenbedingungen von begrenzter Zeit und begrenzten Informationen. Viele Wis-

⁸¹ So erscheint der Untertitel von C. Otto Scharmers *Theorie U* „Von der Zukunft her führen“ sehr konsequent, auch wenn die Vorschläge über das gesamte umfangreiche Werk hinweg knapp an der Esoterik entlang zu gleiten scheinen. Scharmer geht in der gesamten Entfaltung seines Ansatzes der zentralen Frage nach, wie gemeinschaftliches Handeln in komplexen Situationen und bei vielfältigen Interessenlagen durch Antizipation hergestellt werden kann. Insofern zielt sein Modell auf die hier beschriebene Paradoxie. Siehe: Scharmer, C. Otto (2009): *Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg. Zu Paradoxien und Delemmata siehe unter Kapitel 5.4.12

senschaftler(innen) neigen nun dazu, in Hochschulen Entscheidungsfragen nach den Regeln des wissenschaftlichen Diskurses zu behandeln. Auch dies ist ein Grund für den von Außenstehenden oft als überraschend groß empfundenen Zeitverzehr von hochschulinternen Diskussionen.

5 Strategisches Management an Hochschulen und seine Risiken - Schlussfolgerungen aus den Interviews

„...da sind wir richtig baden gegangen...“

Strategisches Management an deutschen Hochschulen, so viel dürfte aus den vorangegangenen Ein- und Ausblicken deutlich geworden sein, ist zwar im Kontext der derzeitigen Hochschulreformen zunehmend gefordert. Was dies aber im Einzelnen für die Hochschulen bedeutet, wie also ‚strategisches Management‘ von den Verantwortlichen in den Hochschulen begriffen und ausgestaltet wird und welche Faktoren es sein könnten, die ein ‚gelingendes‘ strategisches Management an Hochschulen charakterisieren, ist noch weitgehend unklar.

Die folgenden Überlegungen stellen insofern einen Versuch dar, zu besonders relevanten Praxisfeldern strategischen Managements an deutschen Hochschulen pragmatisch orientierte Thesen zu entwickeln und zu diskutieren. Sie basieren u.a. auf einer (mehr oder minder subjektiven) Zusammenschau der Ergebnisse der im Kontext der vorliegenden Arbeit geführten Expert(inn)eninterviews, integrieren also aktuelle Perspektiven auf Praktiken und Wahrnehmungen des strategischen Managements aus Sicht von Hochschulleitungen.

5.1 Relevanz

„...Universitäten werden mehr und mehr sensibel dafür...“

Es war eine der Ausgangshypothesen dieser Untersuchung, dass sich die Bedeutung von Strategien und des Ansatzes eines strategischen Managements für die deutschen Hochschulen in den letzten Jahren erheblich gesteigert hat. Diesen Eindruck haben alle Gesprächspartner(innen) bestätigt. Auch wenn im Einzelnen keine Eindeutigkeit darüber entstand, welche Textsorten genau mit diesen Begriffen referiert werden, haben alle Interviewten doch darauf hingewiesen, dass eine Orientierung auf übergeordnete Ziele bei der Steuerung der Hochschulen heute eine bedeutende Rolle spielt und dass diese Bedeutung in den letzten Jahren zugenommen hat, während zugleich die Kompetenz zur Umsetzung und Nutzung solcher Steuerungsansätze in den Hochschulen noch zu Teilen unzureichend entwickelt ist.

Naheliegend ist, dass Gesprächspartner(innen), die selbst in der Verantwortung zur Leitung einer Hochschulen stehen, die Relevanz von Strategien höher einschätzen als Hochschulmitglieder, die in keine Leitungsaufgaben eingebunden sind. Auch diesen Eindruck haben alle Gesprächspartner(innen) bestätigt - vor allem indirekt, indem sie die Mühen und Risiken

beschrieben haben, mit denen solche Strategien entwickelt und hochschulintern vermittelt werden. Man darf also davon ausgehen, dass diejenigen Mitglieder von Hochschulen, die in bestimmten Funktionen Verantwortung tragen, eher die Notwendigkeit zur Orientierung an übergreifenden Zielen sehen und dass hier noch immer ein Überzeugungsprozess läuft. Mit anderen Worten: Was auf der Leitungsebene inzwischen selbstverständlich klingt, die zentrale Rolle von Strategien für die Steuerung von Hochschulen und deren Subeinheiten nämlich, das ist es auf anderen Ebenen der Hochschulen noch lange nicht, auch wenn diese Überzeugung allmählich mehr Raum gewinnt.

Einige der Gesprächspartner(innen) sind lange genug im Hochschulmanagement tätig, um aus eigener Anschauung den Prozess der Veränderung und des Bedeutungsgewinns von strategischem Management nachzeichnen zu können, den sie als einen Gewinn für die Hochschule einschätzen. Rekuriert wird hier in erster Linie auf die Vergrößerung des Handlungsspielraums. Die Politik gewährt den staatlichen Hochschulen (in Verantwortung durch die Wissenschaftsministerien) mehr ‚Autonomie‘ und verlangt zugleich nicht nur eine deutlichere Beschreibung der geplanten Entwicklung, sondern vor allem misst sie die Hochschulen viel stärker an ihren Ergebnissen. Je mehr aber von den Hochschulen nicht nur erwartet wird, dass sie in einer gegebenen Weise ihre Aufgaben erfüllen, sondern die Art der Aufgabenerfüllung in quantitativer und qualitativer Dimension betrachtet, bewertet und auch zum Maßstab von (zumal finanziellen) Entscheidungen gemacht wird, desto stärker müssen Hochschulen ihre interne Steuerungsfähigkeit erhöhen und, so könnte man sagen, ‚strategiefähiger‘ werden.

Auch wenn in Rechnung gestellt wird, dass die Interviewpartner(innen) vor allem aus Hochschulen stammen, die für ihre Ansprüche auf Steuerungskompetenz bekannt sind, und auch, wenn beachtet wird, dass die Expert(inn)en selbst überwiegend Personen sind, die sich durch besondere Management-Leistungen ausgezeichnet haben, so lassen die Deutlichkeit wie die Erläuterungen im Detail keinen Zweifel aufkommen: Die Bedeutung des strategischen Managements hat für deutsche Hochschulen in den letzten zehn bis 15 Jahren erheblich zugenommen. Und die Frage, wie sehr und wie gut Hochschulen in der Lage sind, Strategien zu entwerfen und dann auch umzusetzen, ist mehr und mehr selbst zu einem Erfolgsfaktor für ihre Entwicklung geworden.

Gleichzeitig machen die Interviews aber auch deutlich, dass es bei Weitem noch keinen Konsens darüber gibt, was denn eigentlich eine Strategie genau sei. So wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass es gerade einige als besonders erfolgreich angesehenen

Hochschulen sind, die auf keine niedergeschriebene Strategie verweisen können, denen sie einfach gefolgt seien.⁸² Gleichwohl wird der Strategiebezug, die Reflexion über die Ziele und die Verständigung der Institution auf Ziele als ein heute kaum entbehrliches Element bei der Leitung von Hochschulen angesehen.

Empfehlungen:

- ⇒ Die Orientierung an Zielen und die Verständigung über die künftige Entwicklung ist heute eine zentrale Anforderung an die Steuerung von Hochschulen. Daher benötigen die meisten Hochschulen heute eine Strategie im Sinne eines Gesamtkonzeptes über die künftige Entwicklung.
- ⇒ Die Notwendigkeit bedarf der kontinuierlichen Vermittlung in die Hochschule hinein.

5.2 Was ist eine Strategie? Begriffliches

„ich glaube, ... die Leute wollen gar keine Strategie...“

Fremdeln mit der Management-Sprache

Bei den Interviewten herrschte keineswegs Einigkeit über den Begriff der Strategie. Etliche Gesprächspartner(innen) fremdeln sogar dezidiert mit dem Begriff selbst - und verweisen stattdessen eher auf Ziele und die entsprechende Konzeption zur Verfolgung dieser Ziele. Andere dagegen haben überhaupt keine Schwierigkeiten mit dem Begriff und referieren genau auf jene Standardvorstellung, nach der die Strategie den übergeordneten Plan darstellt, in dem die Ziele benannt sind, die in einem mittel- bis langfristigen Zeitrahmen verfolgt werden sollen, und in dem die beabsichtigten Schritte und Ansätze oder Verfahren zum Erreichen dieser Ziele skizziert sind.

⁸² Ein besonders bemerkenswertes Gegenbeispiel liefert die University of Michigan. Sie hat unter der Präsidentschaft von James Duderstadt in den späten 1980er Jahren damit begonnen, das „Michigan Mandate“ als eine Strategie zur sozialen Diversifizierung zu entwerfen, bei der mit Instrumenten der *affirmative action* bisher unterrepräsentierte Gruppen vor allem aus den ethnischen Minderheiten verstärkt rekrutiert und zu Studienerfolg geführt werden sollten. Aus heutiger Sicht kann diese Strategie als eine erstaunliche Erfolgsgeschichte klassifiziert werden, konnte die Universität doch binnen 25 Jahren ihr Budget verfünffachen, ihre Studierendenschaft wirksam der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Gesellschaft angleichen und sich auch in der Forschung unter den 20 besten Universitäten der Welt platzieren. Das *Michigan Mandate* war dabei der Fahrplan, der immer wieder an die sich ändernden internen wie externen Bedingungen angepasst wurde, ohne die Kernziele zu korrumpieren. Siehe etwa Duderstadt, James J. (1990): *The Michigan Mandate. A Strategic Linking of Academic Excellence and Social Diversity*. Ann Arbor.

Die teilweise Zurückhaltung gegenüber dem Begriff der Strategie deutet auf zwei Aspekte hin, die durchaus miteinander zusammenhängen. Zum einen ist die Erweiterung der Spielräume und Entscheidungskompetenzen, innerhalb derer sich Strategien definieren und Ziele verfolgen lassen, noch relativ jung, so dass sich die deutschen Hochschulen zum Teil noch schwer damit tun, den dafür passenden Sprachgebrauch zu bemühen. Gleichzeitig sind zum anderen aber auch viele Personen in den Hochschulen zögerlich in der Nutzung dieser ‚Management-Sprache‘, die kaum zu ihrer eigenen Sozialisation in der Wissenschaft und zu ihren Intentionen und Haltungen passt. Ein Gesprächspartner brachte es unter Verweis auf seine „68-er Herkunft“ auf den Punkt, indem er darauf verwies, dass er mit seinem Team und Kollegen den Begriff der „Führung“ vorsichtig diskutierte, als er seine Leitungsfunktion auszuüben begann.⁸³

Woher die Ziele nehmen?

Einige Gesprächspartner(innen) verwiesen auch auf den heute inflationären Gebrauch des Strategiebegriffs. Niemand aber stellte die Bedeutung und Notwendigkeit von übergreifenden Zielen in Frage, die eine Hochschule definieren muss, um ihre eigenen Entscheidungen steuern zu können. Einige Stimmen warfen allerdings die Frage auf, ob es tatsächlich immer einer Gesamtstrategie bedürfe oder nicht vielmehr die Teilstrategien (zur Forschung, zur Internationalisierung, zur Weiterbildung etc.) die wichtigere Ebene darstelle. Schließlich seien Gesamtstrategien oft so abstrakt, dass darunter alles Mögliche Platz habe. Diese vorsichtige Skepsis verweist auf zwei ernsthafte Probleme - die Abstraktheit von Strategien und mangelnde Varianz der Ziele.

Wenn Strategien zum einen die künftigen Entwicklungen der gesamten Hochschule beschreiben sollen, dann sind sie natürlich abstrakt und unkonkret - wären sie sehr konkret, dann würden sie die Entwicklungen der Hochschule und ihrer Teilbereiche unverhältnismäßig einengen und sie notwendiger Flexibilität berauben. Die Distanz zwischen dem Strategie-Dokument und praktischen Folgen im Alltag der Hochschule ist der eigentlich spannende Punkt jeder Strategie, sie muss geradezu in dieser Spannung verbleiben. Denn andernfalls nimmt sie entweder die konkreten Schritte schon vorweg und stellt einen Umsetzungsplan dar, der nicht selten nur auf Akzeptanz trifft, weil die Schritte wenig spektakulär sind, oder sie bleibt ein abstraktes, vielleicht kluges Papier, das keine Konsequenzen haben wird. Vor diesem Hintergrund tendieren manche Hochschulleitungen zu eher konkreteren Ebenen der Definition von Zielen und Umsetzungskonzepten, während andere den übergreifenden Ge-

⁸³ „Da kann man doch nicht ganz aus seiner Haut“, bekannte er geradezu entschuldigend.

samtplan favorisieren. Beides kann vor dem Hintergrund spezifischer Erfahrungen und lokaler Bedingungen angemessen sein.

Zum anderen aber ist die Zahl der von Hochschulen beanspruchten Ziele recht überschaubar. Zumal findet man auf der höchsten Abstraktionsebene in einschlägigen Dokumenten nur Varianten aus den Kombinationen der gesetzlich ohnehin vorgegebenen Aufgaben Forschung, Lehre, Transfer. Bei den Fachhochschulen ist diese Ähnlichkeit auf der obersten Zielebene ähnlich. Dieser Punkt berührt auch die Frage, wie Hochschulen überhaupt im Rahmen der staatlich definierten Aufgaben eigene Ziele finden können, die immerhin so viel Differenz markieren, dass daraus ein eigener Weg erkennbar wird, ein ‚Profil‘ und sich Abgrenzungen zu anderen Hochschulen ergeben. Nicht selten wird es sozusagen erst auf der zweiten Ebene spannend, dort wo etwa festgelegt wird, dass diese Hochschule ihre Forschungsziele in der engen Kooperation mit jener externen Forschungseinrichtung verfolgen will.

Überraschenderweise hat eine recht große Zahl von Gesprächspartner(innen) keine großen Unterschiede zwischen Unternehmen und Hochschulen reklamiert. Stattdessen wurden Gemeinsamkeiten in Bezug auf Anforderungen an das strategische Management betont. Differenzen ergäben sich vor allem aus den anderen Aufgaben und Zielen, aber die Ansprüche an Strategie und Management seien doch ähnlich. Gleichwohl ist auch auf den zentralen Differenzpunkt aufmerksam gemacht worden, dass die Hochschulen ihre wesentliche Aufgabe in der Erzeugung und dem Verbreiten von Wissen haben und daher die an diesem Prozess Beteiligten eben zugleich Mittel und Zweck sind.⁸⁴

⁸⁴ Siehe in dem Zusammenhang auch Meister-Scheytt, Claudia/ Scheytt, Tobias (2006): Homo academicus mutandus. Zur Bestimmung des Ziels von Universitätsentwicklung. In: H. Welte/ M. Auer/ C. Meister-Scheytt (Hg.): Management an Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Aufl., München/ Mering, 115-136, hier 124f.

Empfehlungen:

- ⇒ Dabei ist nicht die Bezeichnung des strategischen Dokumentes wichtig, sondern die glaubwürdige Vermittlung seiner Funktion (Wie ernst ist es der Hochschule mit diesem Dokument?).
- ⇒ Die Spannung zwischen eher konkreten und eher abstrakten Strategien sollte im Lichte spezifischer Bedingungen an der jeweiligen Hochschule ausbalanciert werden.
- ⇒ Die Orientierungsleitung von übergreifenden Zielen (oder Werten) sollten sich Hochschulen zunutze machen.

5.3 Textsorten

„...von der Vision über das Leitbild bis zur Strategie und den operationalisierbaren Zielen...“

Weithin offen ist für die Gesprächspartner(innen), welche Arten von Dokumenten im Zusammenhang von Hochschulstrategien besonders einschlägig sind. Während einige der Interviewten zunächst auf das Leitbild zu sprechen kamen, assoziierten die Meisten Texte des Typs Hochschulentwicklungsplan, aber auch Zielvereinbarungen mit den Ländern. Es wurde auch deutlich, dass die Hochschulentwicklungspläne in der Regel als diejenigen Dokumente anzusehen sind, denen die größte Bedeutung in Bezug auf die Strategie einer Hochschule zukommt. Dies ist auch der Grund dafür, warum diese Textsorte noch einmal gesondert betrachtet worden ist - siehe dazu den Exkurs „Hochschulentwicklungspläne“. Daher soll hier vor allem auf die Leitbilder und die Zielvereinbarungen mit dem Land eingegangen werden.

5.3.1 Leitbild

„...es sollten sich die Leute ein Bild machen können...“

Viel Skepsis

Wie kaum anders zu erwarten, herrscht gegenüber den Leitbildern eine gewisse Distanz vor. Zwar verfügt fast jede Hochschulen heute über ein Leitbild, aber es gibt die verbreitete Vorstellung, dass die dort formulierten Ziele und Ansprüche mit dem Alltagsgeschehen der jeweiligen Hochschule nicht viel zu tun haben. Ähnlich hat jüngst der Stifterverband seine Untersuchung zu Leitbildern resümiert, die ebenfalls auf die Austauschbarkeit der Texte hin-

Mit anderen Worten: Partizipation während der Entwicklung und Verabschiedung eines Leitbildes kann sehr wohl die Chancen auf Akzeptanz erhöhen, mindert aber die Wahrscheinlichkeiten für distinktive Ziele, Ansprüche und Selbstbeschreibungen. Distinktion erhöht die mögliche Steuerungswirkung (im Sinne der internen Wirksamkeit von Management-Mechanismen) und liefert praktikable Kriterien für Entscheidungen der Hochschule, steht aber wiederum in Spannung zur Akzeptanz. Denn die klaren Entscheidungen, die ggf. nicht nur Gewinner erzeugen, stoßen in den konsensorientierten deutschen Hochschulen selten auf große Gegenliebe. Gleichzeitig können die Leitbilder ihre erhoffte Wirkung nicht allein erzeugen oder durch die Arbeit der Hochschulleitungen allein mit Leben gefüllt werden. Vielmehr bedarf es einer gewissen Akzeptanz innerhalb der Hochschule, deren Mitglieder eben diese Normen auf ihr eigenes Handeln beziehen müssen. Diese Grundkonflikte gelten mehr oder weniger für alle auf Strategien bezogenen Prozesse.

Angesichts dieser vorherrschenden Distanz gegenüber Leitbildern sind drei Beobachtungen bemerkenswert.⁸⁷ Zum einen besitzt, wie erwähnt, fast jede Hochschule ein Leitbild⁸⁸. Das ist durchaus überraschend, wenn doch nur Wenige einem solchen Dokument distinktive Kraft und Steuerungswirkung zuschreiben. Hier ist u.a. darauf hinzuweisen, dass Leitbilder immer mehr auch zum formalen Standard gehören. Der Wissenschaftsrat zum Beispiel schreibt die Leitbilder im Rahmen der Verfahren zur institutionellen Akkreditierung von privaten Hochschulen vor.⁸⁹ Auch im Rahmen der Exzellenzinitiative mussten die Universitäten Leitbilder vorweisen. Es scheint also, vermutlich auch in Angleichung an internationale Maßstäbe, nach denen mit schöner Penetranz, wenn auch oft mit Ironie, auf die „Vision and Mission“ Bezug genommen wird, heute zum Standard der Hochschulsteuerung zu gehören, ein Leitbild vorweisen zu können.

⁸⁷ Siehe etwa auch kritisch: Bart, Christopher K. (1997): Sex, Lies and Mission Statements. Business Horizons, November-December 1997, 9-18.

⁸⁸ Noch 1998 konnte man schreiben: „Als eine der ersten Hochschulen der Bundesrepublik hatte die HWP ein Leitbild verabschiedet und darauf aufbauend eine Hochschulentwicklungsstrategie konzipiert.“ Müller-Böling, Detlef/ Zechlin, Lothar/ Neuvians, Klaus/ Sickel, Sigrun/ Wismann, Peter (Hg.) (1998): Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte - Prozesse – Akteure. Gütersloh, Vorwort, 10; siehe dort auch: Weder, Hans (1998): Zum Leitbild der Universität Zürich, 61-70. Eine theoretische Einordnung sowie Fallstudien zu den Universitäten Hamburg und St. Gallen liefert Scheidegger (2001): Management des Strategieprozesses, 147–164.

⁸⁹ Siehe Leitfaden der »Konzeptprüfung nichtstaatlicher Hochschulen in Gründung«, Drucksache 10047-10, Berlin 02.07.2010, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10047-10.pdf>; letzter Zugriff: 17.01.2011.

Leitbild als Steuerungsinstrument

Zum Zweiten fiel in den Interviews auf, dass ein erkennbarer Teil der Gesprächspartner(innen) sehr wohl und sehr dezidiert im Kontext der Strategie zunächst auf das Leitbild der Hochschule verwies. Diese Personen akzeptieren also die geläufige pyramidale Zuspitzung von strategisch relevanten Dokumenten, nach der die Ziele mit der größten Reichweite, aber auch der größten Abstraktheit eben im Leitbild als dem über allem anderen stehenden Dokument festgehalten sind. Leitbilder sind demnach quasi der normative Ideenhimmel einer Hochschule, bedürfen nur gelegentlich einer Anpassung oder Modifizierung und geben sowohl nach innen wie nach außen Orientierung. Insofern spielen Leitbilder nach dem Konzept geläufiger Managementansätze eine bestimmte Rolle im Gefüge des strategischen Managements - und es ist sehr wohl bemerkenswert, dass trotz vieler enttäuschender Erfahrungen an den deutschen Hochschulen mit Leitbildern einer der interviewten Vertreter(innen) von Hochschulleitungen diese Funktion der Leitbilder so selbstverständlich benannte und akzeptierte.⁹⁰

Das mag mit dem dritten Punkt zusammenhängen, der hier anzuführen ist. Es gibt nämlich sehr wohl Beispiele für eine erfolgreiche Nutzung des Instruments Leitbild in Hochschulen. Denn auch dies ging aus den Gesprächen hervor, dass in manchen Hochschulen das Leitbild inzwischen tatsächlich eine wahrnehmbare Funktion erfüllt. Darin spiegelt sich sicher ein Lernprozess an deutschen Hochschulen. Leitbildprozesse werden heute an Hochschulen häufiger im Rahmen eines strikten Projektmanagements entwickelt. Das geht dann nicht selten einher mit einem klaren Verständnis der Hochschulleitung über die Funktion, die das Leitbild für die Steuerung in der Hochschule haben soll. Daraus leitet sich dann ein von Beginn an klares Verständnis der Aufgaben der unterschiedlichen Dokumente ab - und vor allem der Aufgabenteilung zwischen Hochschulentwicklungsplan und Leitbild.

Inzwischen lassen sich etliche Beispiele anführen, wo Hochschulen gezielt und erfolgreich mit ihren Leitbildern steuern - und auch Beispiele dafür, dass es gelingt, nach der Entwicklung eines Leitbildes an der Gesamtstrategie einer Hochschule weiterzuarbeiten.⁹¹ Natürlich sind es oft nur kleine Nuancen im Text selbst, angesichts der generellen Abstraktheit der

⁹⁰ Dem widerspricht es im Übrigen nicht, wenn zwei Gesprächspartner(innen) darauf hinweisen, dass an ihrer Hochschule das Leitbild keineswegs am Anfang der Strategieentwicklung stand, sondern dass man dort quasi auf der konkreten Handlungsebene begonnen habe und das Leitbild erst entworfen wurde, als die Strategie schon beschlossen war.

⁹¹ Die Folkwang Universität zum Beispiel hat im Jahre 2001 ein neues Leitbild formuliert und darin erstmals den Anspruch formuliert, die Musikhochschule des Ruhrgebietes zu sein. Danach hat die Hochschule sich durchaus an diesem Anspruch gemessen und eine recht erfolgreiche Entwicklung eingeleitet - bis hin zu ihrer erheblichen Rolle im Rahmen der „Europäischen Kulturhauptstadt Ruhrgebiet 2010“.

Textsorte kleine, unscheinbare Elemente, die letztlich doch Entscheidungsrelevanz tragen. Damit das möglich wurde, mussten vermutlich erst Erfahrungen mit diesem Steuerungsinstrument gesammelt werden - wie mit der Textsorte, die vielleicht mit ihren vollmundigen und umfassenden Formulierungen deutscher Ernsthaftigkeit und wissenschaftlichem Habitus ohnehin ein wenig zuwider läuft. Es gibt also Hinweise darauf, dass die Hochschulen heute mit größerer Erfahrung und Professionalität auch mit dem Instrument Leitbild umgehen und dass in der Folge das Leitbild eher seine Aufgaben erfüllen kann.⁹²

Hierzulande werden Leitbilder bisher in aller Regel besonders mit dem Blick nach innen formuliert, drücken sehr weitgehend eine interne Selbstverständigung aus („Wie gehen wir miteinander um?“, „Welches Menschbild haben wir?“...). Das, was im internationalen Kontext mit großer Selbstverständlichkeit als „Vision and Mission“ bezeichnet wird, setzt einen anderen, deutlicher auch nach außen gerichteten Akzent. Gerade aber in der Botschaft nach außen, der Erläuterung, welche Aufgaben eine Hochschule in der Gesellschaft wahrnehmen will, welchen Zielgruppen sie sich vielleicht besonders verpflichtet fühlt, steckt ein Potenzial der Profilierung und Konturierung - und damit eben auch der Ansatzpunkt für interne Entscheidungen.

- Leitbilder spielen heute vereinzelt schon eine ernst zu nehmende Rolle im strategischen Management der Hochschulen.

Empfehlungen:

- ⇒ Bevor Leitbilder entworfen werden, sollte ihre Funktion geklärt werden (Was sollen sie leisten, was nicht?)
- ⇒ Leitbilder sollten in überschaubaren, klar strukturierten Prozessen entwickelt werden (nicht länger als sechs Monate).
- ⇒ Leitbilder sollten systematisch eingebunden sein in das Steuerungsinstrumentarium der Hochschule (und nicht unverbunden neben anderen Instrumenten und Dokumenten stehen).
- ⇒ Leitbilder sollten nicht allein die Organisations-Kultur einer Hochschule beschreiben, sondern auch deutlich machen, was diese Hochschule von anderen unterscheidet und was sie besonderes leistet (Kern der Profilierung).

⁹² Siehe zum Kontext auch die noch unveröffentlichte Dissertation von Anna Kosmützky (Universität Kassel).

Exkurs: Hochschulentwicklungspläne im Vergleich – eine exemplarische Analyse

Seit einiger Zeit sind die deutschen Hochschulen nach den meisten Landeshochschulgesetzen dazu verpflichtet, Hochschulentwicklungspläne aufzustellen. Genauere Untersuchungen zu Hochschulentwicklungsplänen liegen im deutschsprachigen Raum bisher nicht vor. Zum Begriff des Hochschulentwicklungsplans lässt sich folgende Definition finden:

„Hochschulentwicklungsplan: nach 1990 zunehmend an Hochschulen ausgearbeitetes strategisches Instrument zur Definition der Ziele und Leistungen der eigenen Organisation. Der H. dient als Planungsgrundlage und wird regelmäßig fortgeschrieben, in neueren Hochschulgesetzen z.T. gesetzlich gefordert.“⁹³

Im Folgenden wird eine Analyse von Hochschulentwicklungsplänen vorgenommen, welche die Unterschiede und vor allem die Gemeinsamkeiten solcher Papiere hinsichtlich verschiedener Kriterien herausarbeitet. Dafür wurden exemplarisch zwanzig Hochschulentwicklungspläne von deutschen Hochschulen unterschiedlichen Typs herangezogen; dazu gehören elf klassische (Voll-) Universitäten, zwei Technische Universitäten und sieben Fachhochschulen.⁹⁴ Die Auswahl erfolgte nur aus jenen Hochschulen, deren Entwicklungspläne öffentlich im Internet verfügbar waren.⁹⁵ In der ausgewählten Gruppe befinden sich gleichermaßen kleine, mittlere wie auch große Hochschulen. Daneben wurde eine ausgewogene regionale Verteilung bei der Zusammenstellung berücksichtigt.

Die Dokumente werden im Folgenden anhand folgender Kriterien untersucht:

- Äußere Form und Umfang
- Gliederung
- Deutlichkeit und Klarheit der strategischen Ziele
- Bezug zum Leitbild
- Umsetzung
- Anlass/ Adressat
- Prozess
- Detaillierungsgrad

⁹³ Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel, 325.

⁹⁴ Es handelt sich dabei um folgende Hochschulen: Fachhochschule Frankfurt am Main, Fachhochschule Hannover, Fachhochschule Köln, Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein, Fachhochschule Lübeck, Fachhochschule Münster, Hochschule Magdeburg-Stendal, Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Leuphana Universität Lüneburg, Universität Duisburg-Essen, Universität Hamburg, Universität Hohenheim, Universität Kassel, Universität Osnabrück, Universität Potsdam, Universität Regensburg, Universität Ulm, Technische Universität Cottbus, Technische Universität Kaiserslautern.

⁹⁵ In Einzelfällen wurde auf zur Verfügung gestellte interne Entwicklungspläne zugegriffen.

Äußere Form und Umfang

Die Mehrzahl der Pläne trägt die Bezeichnung "Hochschulentwicklungsplan"; je nach Bundesland und Hochschule wird auch vom „Struktur- und Entwicklungsplan“, „Entwicklungsplan“, „Strukturplan“ oder von der "Universitätsentwicklungsplanung" gesprochen.⁹⁶

Ein erster Blick auf den Seitenumfang der Hochschulentwicklungspläne macht eine bemerkenswerte Disparität im Umfang deutlich – angefangen vom kürzesten Dokument mit nur vier Seiten bis zum umfangreichsten mit 175 Seiten. Mehr als ein Drittel der Pläne verfügt mit 99 - 175 Seiten über einen verhältnismäßig großen Umfang. Ein weiteres Fünftel bewegt sich mit 62 - 73 Seiten im Mittelfeld. Knapp die Hälfte der untersuchten Entwicklungspläne hat mit 4 - 50 Seiten einen überschaubaren Umfang.

Gliederung - Hochschule oder Fakultäten?

Bei der Betrachtung der Gliederung lässt sich eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen einem aufgabenbezogenem Aufbau – nach Bereichen wie Lehre, Forschung oder etwa Personalentwicklung – sowie einem strukturbezogenen Aufbau – nach Fakultäten bzw. anderen hochschulinternen Einrichtungen treffen.⁹⁷ Von den insgesamt zwanzig Hochschulentwicklungsplänen hebt sich ein Viertel durch eine klare aufgabenbezogene Gliederung ab, in der die Entwicklungsplanung für die gesamte Hochschule nach Leistungsbereichen oder Handlungsfeldern angeordnet ist. Daneben sind einleitende und übergeordnete Kapitel anzutreffen – darunter *Vorwort*, *Präambel*, *Rahmenbedingungen*, *Übergreifende Ziele/Strategie*, *Leitbild/Leitlinien*, *Profil*.

Eine eindeutige strukturbezogene Gliederung haben 35% der betrachteten Entwicklungspläne. Charakteristisch für diese Form der Gliederung ist die Einteilung in einen allgemeinen Teil der Hochschulentwicklungsplanung und einen speziellen zur Entwicklungsplanung der Fakultäten und zentralen Einrichtungen. Die anderen Pläne weisen Varianten dieser Gliederung auf, nur eine Minderheit realisiert eine durchgängig aufgabenbezogene Gliederung. Insgesamt machen fast zwei Drittel der Hochschulen detaillierte Angaben zu der Entwicklung ihrer Fakultäten in ihren Plänen, knapp ein Drittel davon zusätzlich zu den zentralen Einrichtungen. Lediglich ein Fünftel der Hochschulen verzichten in ihren Hochschulentwicklungs-

⁹⁶ Aus Gründen der Vereinfachung wird im Folgenden meist die Rede vom „Hochschulentwicklungsplan“ oder „Entwicklungsplan“ sein, auch wenn die genaue Bezeichnung bei den untersuchten Dokumenten abweicht.

⁹⁷ Die Analyse der Gliederung soll nur einen allgemeinen Überblick schaffen und geht daher nicht zu sehr ins Detail. Ausgewählte Themen und deren Erwähnung im Entwicklungsplan werden im Rahmen der anderen Untersuchungskriterien näher beleuchtet.

plänen auf die Darstellung der Teilbereichsplanungen und fokussieren ihre Planungen ausschließlich auf die Gesamtebene.

Diese eher äußerlich klingenden Beobachtungen verweisen durchaus auf ein zentral wichtiges Detail, denn an dieser Stelle liegt sozusagen die Sollbruchstelle der Hochschulentwicklungspläne. Hochschulleitungen haben in der Regel große Probleme damit, die individuellen Planungen der Fakultäten und Einrichtungen in ein Gesamtkonzept der Hochschule zu integrieren. Daher kann man bei vielen Entwicklungsplänen einen deutlichen Bruch erkennen zwischen den allgemeinen Teilen, die für die Strategie der Hochschule als Ganzes stehen und den Kapiteln über die dezentralen Einheiten.

Dabei spiegeln die inhaltlichen Brüche in den ausgearbeiteten Plänen oft nur den Planungsprozess wieder. Wenn in einer Hochschule die dezentralen Einheiten zunächst einmal aufgefordert werden, Entwicklungspläne für ihren eigenen Handlungsbereich zu erstellen, dann werden diese Pläne in der Regel unter mehreren Defiziten leiden: Sie werden oft keine ernsthafte Schwächenanalysen aufweisen oder nur von solchen Schwächen sprechen, für die sich die Einheiten jeweils nicht verantwortlich fühlen (z.B. schlechte Ausstattung). Zudem werden diese Pläne oftmals die Rahmenbedingungen des Zusammenspiels der Hochschule als Ganzes kaum oder wenig berücksichtigen, vielmehr neigen diese Teilkonzepte oft unter der begrenzten Perspektive einer Nabelschau. Geradezu ‚naturgemäß‘ berücksichtigen diese Spielarten von Entwicklungsplänen zudem wenig die Interessen der anderen Einheiten. Die Addition solcher Pläne ergibt dann später kein Gesamtkonzept, sondern ein vielfach unabgestimmtes Sammelsurium, das nicht selten mehr einem Stapel von Wunschzetteln gleicht als einem strategischen Konzept.

Liegen solche Planungen, die ja auch nach internen Abstimmungen in den Einheiten zustande gekommen sind, erst einmal auf dem Tisch, werden es Hochschulleitungen immer schwer haben, daraus im Nachhinein ein hochschulweites Gesamtkonzept zu entwickeln, ohne die dezentralen Einheiten zumindest teilweise zu desavouieren. Hier zeigt sich eine andere Variante des Konflikts zwischen zentraler Steuerung und Vorgabe auf der einen und dezentralen bottom up-Ansätzen auf der anderen Seite. Denn wie schon verschiedentlich betont, gilt auch hier, dass die Vertreter(innen) der Fakultäten keine ‚objektiven‘ Expert(inn)en für die Entwicklungsperspektiven ihrer jeweiligen Disziplinen und Einheiten sind, sondern dass sie zugleich auch eigene Interessen haben. Manche Hochschulleitungen versuchen das Problem dadurch zu lösen, dass erst die großen Linien für die Hochschule insgesamt festgezurrert werden und daraus dann eine Art Planungsrahmen für die Fakultäten abgeleitet werden soll. Teilweise werden diese Vorgaben dann sogar je nach Fakultät differenziert. In den Entwicklungsplänen der Hochschulen spiegeln sich diese Konfliktlagen.

So lässt sich an dem Charakter eines Entwicklungsplans nicht selten der Prozess seiner Entstehung noch im Nachhinein ablesen. Umgekehrt jedoch lassen sich auch aus dem Design des Prozesses zur Entwicklung eines Hochschulentwicklungsplans oftmals bereits dessen späteren Schwächen prognostizieren. Denn hier wie in allen Strategieprojekten an Hochschulen muss der Konflikt zwischen dem Sachverstand und dem Eigeninteresse der Wissenschaftler(innen) von der Projektleitung ausbalanciert werden, im Projektmanagement also derart gestaltet werden, dass nicht nur eine Sammlung von Einzelperspektiven aneinandergeheftet wird, sondern letztlich übergreifende Entwicklungslinien sich durchsetzen.

Deutlichkeit und Klarheit der strategischen Ziele - oft noch gering

Hinsichtlich der strategischen Zielsetzung zeigt die Analyse, dass gerade einmal bei einem Drittel der Hochschulentwicklungspläne sehr deutliche strategische Ziele vorhanden sind. Die Deutlichkeit der strategischen Ziele in dieser Gruppe von Plänen ist zum einen auf die gute Hervorhebung und Visualisierung zurückzuführen, zum anderen sind die strategischen Ziele an prägnanten Formulierungen zu erkennen. Bei weiteren drei der Entwicklungspläne sind die strategischen Ziele immer noch deutlich formuliert und erkennbar. Im Gegensatz zur ersten Gruppe lassen sich die Ziele jedoch nur teilweise auf den ersten Blick erschließen. Durch die direkte Zuordnung zu übergeordneten Handlungsfeldern der Hochschule, sind die strategischen Ziele in diesen Plänen gleichwohl noch gut und übersichtlich dargestellt.

In sieben der Hochschulentwicklungspläne sind die strategischen Ziele nur noch mäßig deutlich. Auch wenn ein Teil der Ziele in diesen Plänen deutlich formuliert ist, fehlt es ihnen oft an Übersichtlichkeit. Häufig müssen die strategischen Ziele ‚herausgelesen‘ werden, da sie weder durch eine Überschrift noch durch eine Hervorhebung erkenntlich gemacht sind. Ebenso häufig fehlt die Abgrenzung zwischen Zielen und Maßnahmen. Zudem werden Maßnahmen mitunter als strategische Ziele angegeben. So gibt eine Hochschule den „Aufbau eines Alumni-Netzwerkes“ an einer Stelle als übergeordnetes strategisches Ziel und an anderer Stelle wiederum als strategische Maßnahme an. In einigen Fällen werden die Ziele im Rahmen einer Zusammenfassung am Anfang des Papiers aufgelistet, finden sich in den einzelnen Kapiteln der Hochschule aber nur noch verändert oder gar nicht wieder. Wieder andere formulieren zwar strategische Handlungsfelder, weisen diesen jedoch ungeordnet Ziele, Maßnahmen oder Schwerpunkte zu. Generell sind die untersuchten Entwicklungspläne dieser Kategorie in Bezug auf ihre strategischen Ziele durch Uneinheitlichkeit geprägt.

Bei den restlichen vier Papieren lassen sich nur undeutliche bzw. keine strategischen Ziele identifizieren. Vielmehr sind in diesen Dokumenten Entwicklungsperspektiven oder Profil- und Handlungsfelder angegeben (z.B. „Organisationsstruktur“, „Frauenförderung“, „Lehre“,

„Weiterbildung“), zu denen teilweise sehr ausführliche Beschreibungen zu Schwerpunktbereichen oder Maßnahmen folgen. In einem Entwicklungsplan werden übergeordnete Entwicklungsziele definiert, die eher nach einem Leitbild als nach strategischen Zielen klingen. Wenn überhaupt, sind dort die strategischen Ziele nur zwischen den Zeilen erkennbar.

Strategische Ziele sind demnach in 16 von 20 untersuchten Hochschulentwicklungsplänen festzustellen. Bei über einem Drittel dieser Pläne sind vereinzelt strategische Ziele durch Prozentangaben oder Jahreszahlen messbar beschrieben. In diesem Zusammenhang nennen die Hochschulen Ziele wie: „Erhöhung der Absolventenquote auf 70% der Studienanfänger(innen) im Durchschnitt aller Studiengänge“ sowie „Ausbau der Studierendenzahlen bis zum Jahr 2015“. Eine Konkretisierung der strategischen Ziele erfolgt bei einem Viertel der Fälle (4 von 16) systematisch sowie bei der Hälfte (8 von 16) unsystematisch. Bei einer systematischen Konkretisierung ist ein konkreter Bezug zwischen den einzelnen Zielebenen (Handlungsfelder/strategische Ziele, Maßnahmen/Projekte, Kennzahlen, evtl. Ressourcen) zu erkennen. Bei einem weiteren Viertel der Hochschulen (4 von 16) findet keine Zielkonkretisierung statt.

Die Anzahl der strategischen Ziele ist bei mehr als der Hälfte der Entwicklungspläne exakt zu entnehmen und bei den übrigen ungefähr erfassbar. Die Anzahl variiert von 9 bis maximal 31 strategischen Zielen. Nahezu ein Drittel der Pläne haben 9 - 12 Ziele, zwei Fünftel 13 - 15 Ziele und ein weiteres Fünftel 17 - 23 Ziele. Mit 31 strategischen Zielen grenzt sich einer der Hochschulentwicklungspläne deutlich vom Rest ab. Unterschiede sind auch bei der Begriffswahl zu beobachten. Explizit verwenden nur ein Drittel der Hochschulen die Bezeichnung ‚strategische Ziele‘ in ihrem Papier; daneben ist die Rede von allgemeinen Zielen, übergreifenden Zielen, strategischen Kernzielen, strategischen Entwicklungszielen oder einfach nur von Zielen.

Es lässt sich also mit Blick auf den zentralen Dokumententyp für Strategien bzw. für diejenige Textsorte, in der man am ehesten Strategien erwarten sollte, erneut ein gewisses Fremdeln mit den Begrifflichkeiten „Strategie“ oder „strategisches Ziel“ feststellen. Auch die Tatsache, dass in einem Fünftel der untersuchten Hochschulentwicklungspläne keine strategischen Ziele erkennbar benannt werden, ist ein Indiz dafür, dass dieses Instrument strategischer Planung in der Praxis zum Teil noch unentschieden genutzt bzw. angewendet wird.

Mag es in gewisser Hinsicht unbegreiflich erscheinen, dass Hochschulen in ihrem Hochschulentwicklungsplan keine strategischen Ziele benennen, so zeigt sich darin nur der Übergang der Hochschulen hin zu einem selbstverständlichen Umgang mit den Instrumenten des strategischen Managements. Wer Hochschulentwicklungspläne ohne Ziele formuliert, der sieht gar keinen Entwicklungsbedarf oder verspürt keinen Willen zur strategischen Entwick-

lung, erledigt aber sozusagen die politische oder rechtlich geforderte Hausaufgabe, aufzuschreiben, wo die Hochschule steht und wohin sie sich in den nächsten Jahren entwickeln wird. Ähnlich muss man wohl auch die Hinweise zur Anzahl der Ziele interpretieren. Strategien erfüllen ihre Funktionen genau dann, wenn sie Entscheidungskriterien liefern bzw. selbst bereits Entscheidungen repräsentieren. Eine Anzahl von mehr als einem Dutzend strategischer Ziele wird in aller Regel kaum hinreichende Reduktion der Entscheidungskomplexitäten liefern können. Der anstrengende und zum Teil schmerzhafteste Prozess einer Verständigung auf eine realistische wie auch erfolgversprechende Zahl von übergreifenden Zielen gelingt etlichen Hochschulen offensichtlich noch nicht.

Bezug zum Leitbild - meist unbedeutend

Die Untersuchung der Hochschulentwicklungspläne zeigt weiterhin, dass in knapp der Hälfte der Entwicklungspläne keine Leitbilder zu finden sind – etwa weil zum betreffenden Zeitpunkt kein Leitbild vorlag oder es noch in Bearbeitung war. Bei einigen wenigen Hochschulen lag ein Leitbild bereits vor, findet aber im Plan dennoch keine Erwähnung. In den übrigen Dokumenten ist entweder ein Leitbild oder eine Alternative zum Leitbild vorhanden. Anstelle eines Leitbildes formulieren die Hochschulen in ihren Plänen beispielsweise ein Selbstverständnis, eine übergeordnete strategische Zielsetzung oder Leitlinien. In einem Fall ersetzen Vision und ‚strategische Stoßrichtungen‘ das Leitbild.

Ein deutliches oder zumindest teilweise erkennbares Profil besitzen 6 von den 11 abgebildeten Leitbildern/Leitbild-Alternativen. Die Leitbilder mit Profil grenzen sich gegenüber den übrigen Texten ab, dass sie Forschungsschwerpunkte nennen, eine klar definierte Vision enthalten, profilbildende Hinweise zur Gestaltung der Lehre liefern oder etwa innovative Konzepte und Details zu einem ihrer Handlungsfelder angeben.

Interessanter als die bloße Feststellung, dass es ein Leitbild im Hochschulentwicklungsplan gibt, ist die Frage nach dem Bezug des Leitbildes bzw. Leitbild-Alternativen zu den strategischen Zielen. In sieben Fällen wird ein Bezug zum Leitbild hergestellt, wobei dann auch fast immer ein sehr profiliertes Leitbild vorliegt.

Im Blick auf den Bezug der Entwicklungspläne zu den Leitbildern lässt sich also beobachten, dass ein solcher Rekurs nicht sehr häufig und dann auch nicht immer prägnant ausgeprägt ist. Gemessen an der oben erwähnten Hierarchie von strategisch normativen Textsorten ergibt sich der Eindruck, dass nur eine Minderheit der Hochschulen eine inhaltliche Verschränkung der Ebenen herstellt. Das könnte man als eine gewisse Reserviertheit gegenüber diesen Instrumenten des strategischen Managements interpretieren, aber auch als Mangel an Willen oder Kraft der Hochschulen, eine solche Verschränkung aufzubauen. Denn

zwischen den allgemeinen Zielen etwa eines Leitbildes und den Entwicklungslinien und -interessen einer Fakultät oder einer zentralen Einrichtung klaffen leicht Gegensätze, die nicht immer einvernehmlich überwunden werden können.

Gleichwohl soll diese gelinde Diskrepanz zwischen Leitbild und Hochschulentwicklungsplan hier auch nicht überinterpretiert werden. Es ist sehr wohl denkbar, dass Hochschulen nicht mit vollem Ernst zu ihren eigenen Leitbildern stehen und insgesamt zu diesem Instrument ein Verhältnis leichter Ironie unterhalten. Zum einen ist das ohnehin die unter Intellektuellen geradezu beliebteste Geisteshaltung - die der leichten spöttischen Distanz zu allen großen Worten und Formeln, aber auch zu den Fragen der praktischen Umsetzung. Diese Haltung ist eben auch der Nährboden für intellektuelle Unabhängigkeit und Kritikfähigkeit. Zum anderen indes gibt es zum Teil argumentativ begründbare Positionen gegen solche Management-Instrumente, die einen Handlungsspielraum und eine Handlungskompetenz erfordern, welche für manche Hochschulen mit Recht in Zweifel gezogen werden kann. Es gibt also mit anderen Worten Hochschulen, die an ihre eigenen Leitbilder nicht glauben und denen man diese Distanz als intellektuelle Redlichkeit zu Gute halten muss. Eine fehlende inhaltliche Verschränkung zwischen Leitbild und Hochschulentwicklungsplan sollte hier daher nicht einfach als Ungenügen gedeutet werden, sondern eher als ein Hinweis darauf, dass sich die deutschen Hochschulen noch auf dem Weg dahin befinden, ihre Handlungsspielräume formal zu erweitern und inhaltlich auszufüllen. Schon aus Gründen der internen Glaubwürdigkeit bläst daher manche Hochschule die Backen nicht kräftig auf.

Umsetzung - selten erkennbar

Auffällig gering ist der Aussagegehalt zur Umsetzung in den Entwicklungsplänen. Das Thema findet zwar in fast allen Plänen Erwähnung, beschränkt sich aber in 80% der Fälle auf allgemeine Informationen. So wird mehrheitlich darauf verwiesen, dass die Umsetzung des Hochschulentwicklungsplans bzw. der strategischen Ziele in der Verantwortung von Hochschulleitung, Fakultäten und Verwaltung liege, die weitere Konkretisierungen (etwa in Form von Maßnahmen, Projekten oder Kennzahlen) im Rahmen von Umsetzungsplänen oder internen Zielvereinbarungen vornehmen würde. Lediglich bei einem Fünftel der Hochschulen findet man genauere Angaben, und zwar zur Umsetzung von bisherigen Hochschulentwicklungsplänen und daraus folgenden Konsequenzen für die zukünftige Planung oder zu vorhandenen Umsetzungskonzepten.

Zielvereinbarungen mit dem jeweiligen Wissenschaftsministerium werden im Zusammenhang mit der Umsetzung und der Hochschulentwicklungsplanung in nahezu allen Plänen zumindest kurz erwähnt. Die Zielvereinbarungen mit dem Ministerium stecken im Zuge der Hochschulentwicklungsplanung den Rahmen der Hochschule ab, wohingegen die internen

Zielvereinbarungen mit den Fakultäten oder anderen Organisationseinheiten zur Umsetzung der im Hochschulentwicklungsplan vereinbarten Planungsvorhaben dienen. Die Zielvereinbarungen mit dem Ministerium sind zwar in der Regel gesetzlich vorgeschrieben, spielen aber für die Hochschulplanung nicht immer eine wichtige Rolle. So betont eine der Hochschulen in ihrem Plan, dass die auf den Hochschulentwicklungsplan folgende Zielvereinbarung mit dem Ministerium weitgehend auf die „Angabe präziser landesplanerischer Ziele“ verzichtet und somit für die Planung nur bedingt relevant sei. Die internen Zielvereinbarungen werden dagegen von den meisten Hochschulen dazu genutzt, die im Hochschulentwicklungsplan formulierten Ziele weiter zu konkretisieren sowie ihnen zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen zuzuteilen.

Aus diesem Befund lassen sich nur schwer Deutungen ableiten. Im Interesse der Übersichtlichkeit und Kürze lässt sich gut dafür plädieren, Fragen der Umsetzung nicht in einem Hochschulentwicklungsplan zu thematisieren, der ja eher für die Strategie insgesamt stehen soll. Auch die Gegenposition hat ihr Recht, nach der ein Entwicklungsplan leer und kraftlos bleibt, wenn seine Auswirkungen auf den Hochschulalltag und wichtige Entscheidungen nicht erkennbar werden. Ob das Fehlen von konkretisierenden Hinweisen zur Verfolgung und Umsetzung eines Entwicklungsplans also ein Zeichen von Unverbindlichkeit und Vagheit oder eher ein Indiz für pragmatische Kürze ist, kann allein anhand des Textes schwer beurteilt werden. Ein paar knappe, aber markante Hinweise auf die Wirkungen eines eventuellen Vorgängerplans und auf die Wege, wie der jeweils vorliegende umgesetzt werden soll, dürfte jedoch nicht schaden und verleiht einem Plan Glaubwürdigkeit.

Hier ist aber auch noch die funktionale Dimension zu bedenken, über die die Pläne kaum Auskunft geben. Damit ist vor allem die Managementfunktion gemeint, die ein solcher Plan für die Hochschule erfüllen soll: Klärung des Status quo, Verständigung über die Schwächen, Klärung der Ziele, aber auch Verständigung über den Weg dorthin. Erneut ließe sich argumentieren, dass ein Entwicklungsplan diese Funktionsdimension nicht unbedingt explizieren muss. Gleichwohl würde ein Kapitel, das über die Frage Auskunft gibt, warum die Hochschule einen solchen Plan aufstellt und welche Bedeutung und Rolle sie ihr zumisst, manche Kommunikations-Probleme mildern.

Anlass/ Adressat - eher außen

Angaben zum Anlass und zum Adressaten des Hochschulentwicklungsplans machen 15 der Hochschulen. Ein Großteil davon nennt als Adressaten für den Entwicklungsplan das Ministerium. Zumindest ein Drittel dieser Hochschulen gibt neben dem Ministerium weitere Zielgruppen für den Hochschulentwicklungsplan an:

- Intern soll der Hochschulentwicklungsplan allen Hochschulangehörigen „verlässliche Rahmendaten“ liefern, zur weiteren Konkretisierung dienen sowie „Transparenz und Bewusstseinsbildung der Leistungen und Ziele“ gewährleisten.
- Extern dient der Hochschulentwicklungsplan zur „Orientierung“ und als „Marketinginstrument“ für Kooperationspartner und Förderer aus Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sowie Studierende und Studieninteressierte.

Der Hochschulentwicklungsplan wird von den einzelnen Hochschulen als „strategisches Instrument im Rahmen der Hochschulentwicklung“, „strategisches Grundsatzpapier mit hoher Verbindlichkeit“ und „übergeordnete Leitlinie“ beschrieben. Er „gibt die grundlegende Vorstellung der Universität zu übergreifenden Entwicklungsperspektiven wieder“ und dient der Profil- und Schwerpunktbildung im angegebenen Planungszeitraum. Fünf von 20 Plänen sind keine Informationen zum Anlass/ Adressaten zu entnehmen, da es keine Einleitung im Entwicklungsplan gibt und auch im Dokument keine Angaben gemacht werden.

An diesem Punkt wird noch einmal sehr deutlich, dass man sich nicht von der weiten Verbreitung der Entwicklungspläne unter den deutschen Hochschulen täuschen lassen darf. Dieses Instrument wird von den Hochschulen keineswegs durchgängig als Mittel der internen strategischen Verständigung verstanden. Dass das Ministerium einstweilen noch der am häufigsten und der zuerst genannte Adressat ist, verweist auf die Haltung vieler Hochschulen, die hier eine mehr oder weniger lästige Pflicht erfüllen, aber erst nachrangig sich dabei auch Klarheit über ihren weiteren Weg verschaffen.

Mit der Frage der Adressaten ist jedoch noch ein anderer Konflikt verbunden. Je ernsthafter und ehrlicher eine Hochschule sich selbst Rechenschaft über ihre Situation ablegt und ihre weitere Entwicklung plant, umso sensibler werden solche Dokumente in einem mehr und mehr wettbewerblichen Umfeld. Umgekehrt gilt allerdings auch, dass, je unverbindlicher ein Entwicklungsplan ist, desto leichterem Herzens mag man ihn veröffentlichen. So ist es auch kein Wunder, dass die Zukunftskonzepte der Dritten Linie der Exzellenz-Initiative vielfach nicht veröffentlicht sind. Bei diesen Texten handelt es sich im engeren Sinne um Strategien, bei denen gerade auch das Wettbewerbsmoment in der Forschungsreputation so dominant wird, dass hier etliche Universitäten auf Vertraulichkeit setzen.⁹⁸

⁹⁸ Siehe hierzu auch unten den Exkurs zur Exzellenzinitiative.

Prozess, Kommunikation, Partizipation

Wenige Auskünfte lassen sich in den Dokumenten zum Entwicklungs- und Diskussionsprozess finden. Zur Dauer des Strategie- bzw. Planungsprozesses machen nur vier der Hochschulen Angaben. So hat der Abstimmungs- und Diskussionsprozess in einem Fall genau ein Jahr gedauert, bei den anderen ungefähr ein Jahr und sechs Monate oder ein Jahr und zehn Monate. Bei einer Hochschule hat der dem HEP vorangegangene Strategieprozess nur sieben Monate gedauert.

Auch zum Thema Kommunikation und Partizipation sind kaum Informationen in den untersuchten Plänen zu finden. Lediglich in drei der 20 Entwicklungspläne werden konkretere Angaben zur Partizipation und den beteiligten Gruppen gemacht. Eine breite Beteiligung sämtlicher Hochschulgruppen über die Mitglieder des Senats hinaus wird in zwei Fällen ersichtlich. So gibt eine der Hochschulen in ihrem Plan an, in einer ersten Phase des Strategieprozesses die Professorenschaft bei der Leitbild- und Zielfindung eingebunden zu haben sowie in einer zweiten Phase die Ergebnisse zur Diskussion an die wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) sowie Studierenden weitergegeben zu haben. Im zweiten Fall erfolgte der Prozess auch in mehreren Schritten, in denen neben sämtlichen Gruppen auch die Studierenden eingebunden wurden. Obgleich das Thema Kommunikation vereinzelt erwähnt wird, verweist nur eine der Hochschulen auf ein vorhandenes Kommunikationskonzept.

Hinter dieser Beobachtung verbirgt sich ein extrem wichtiger Aspekt. Zunächst muss es überhaupt nicht überraschen, wenn die Entwicklungspläne kaum Auskunft zum Kommunikationskonzept geben. Denn, wenn eine Hochschule ein Kommunikationskonzept zu ihrem Entwicklungsplan besitzen sollte, so wäre es in aller Regel kein Bestandteil des Plans selbst. Dennoch bleibt hier daran zu erinnern, dass die Kommunikation als die zentrale Managementaufgabe von Hochschulleitungen gelten kann. Bisher werden an Hochschulen noch kaum Konzepte für den kommunikativen Umgang mit Strategien entwickelt. Dies stellt aber ein großes Manko dar, weil darin u.a. die schon angesprochenen Fragen beantwortet werden müssten, in welchem Verhältnis eine Hochschulen (respektive die Hochschulleitung) zu ihrer Entwicklungsplanung steht, wie ernst sie ihren Entwicklungsplan nimmt etc. Zudem können darin auch sehr praktische Fragen der kommunikativen Arbeitsteilung und der Nutzung von verschiedenen Kommunikationskanälen beantwortet werden.

Detaillierungsgrad - oft hoch

Ein abschließender Prüfungspunkt sollte die 20 Hochschulentwicklungspläne je nach Detaillierungsgrad bewerten. Dabei wurden die folgenden Kriterien herangezogen:

- Seitenumfang des Dokuments
- Vorhandensein eines Leitbildes/Große Linien
- Deutlichkeit und Übersichtlichkeit der strategischen Ziele
- Zielkonkretisierung und Systematik
- Angaben zur Entwicklungsplanung der Fakultäten/Einrichtungen.

Die Betrachtung der 20 Entwicklungspläne anhand des Kriteriums Detaillierungsgrad bestätigt den Eindruck, der durch andere Kriterien auch bereits gewonnen werden konnte. Nur drei Hochschulen nutzen den Hochschulentwicklungsplan dazu, die eher großen strategischen Linien nachzuzeichnen, während der Rest nicht nur zu einer gewissen Ausführlichkeit, sondern auch Unschärfe in den Zielen neigt. Bisher scheint also nur eine Minderheit der Hochschulen dieses Instrument der strategischen Steuerung für eine klare Zielorientierung zu operationalisieren. Erneut wäre es indes verkürzt, wollte man dies vor allem als Defizit der großen Mehrheit der Hochschulen werten. Vielmehr muss die Managementleistung, die sich in einem solchen Dokument verbirgt, jeweils mit den konkreten Bedingungen einer Hochschule verglichen werden. Ein knapper Text kann eine nicht nur unzulässige, sondern, gemessen an den internen Vermittlungsbedürfnissen, auch unkluge Reduktion der Lage einer Hochschule darstellen. Ebenso aber kann eine kurze und bündige Ausrichtung auf die großen Linien und die wichtigen Ziele eine recht wirkungslose und unverbindliche Formel darstellen. Ohne einen Vergleich mit den Entwicklungen der Zielerreichung über die Jahre und eine eingehende Würdigung der auch internen Situation der jeweiligen Hochschule bleiben solche Urteile unsachgemäß. Gleichwohl muss sich ein Entwicklungsplan allerdings auch an dem von ihm repräsentierten Anspruch messen lassen, verbindlich Auskunft über den künftigen Weg der Einrichtung zu geben. Sehr ausführliche Pläne leisten dies oft gerade nicht.

Empfehlungen:

- ⇒ Bevor Hochschulentwicklungspläne erstellt werden, sollte sich die Hochschulleitung Klarheit darüber verschaffen, welchen Stellenwert sie dem Dokument in der Steuerung der Hochschule zumessen will (Welche Funktion soll er erfüllen?).
- ⇒ Auch für die Hochschulplanung gilt, dass klares Projektmanagement die zeitlichen und inhaltlichen Risiken des Prozesses zu kontrollieren hilft.
- ⇒ Hochschulen sollten versuchen, die Verluste an Erfahrungswissen über solche Planungsprozesse, die durch die Amtswechsel von Hochschulleitungen drohen, zu reduzieren, indem sie die Erfahrungen aus den Prozessen systematisch auswerten und für folgende Planungsrunden aufbereiten.
- ⇒ Je nach Bedeutung, die dem Hochschulentwicklungsplan zukommen soll, kann er zu einem für das Management sehr wichtigen Dokument werden. Dementsprechend sorgfältig sollte der Prozess der Entwicklung und Verabschiedung konzipiert werden.
- ⇒ Aus den Funktionen, die der Hochschulentwicklungsplan erfüllen soll, leiten sich Antworten auf eine Reihe weiterer Fragen ab - wie Länge, Konkretisierungsgrad, Gliederung etc. Dabei spielen Erfahrungen und Tradition jeder Hochschule ebenso eine Rolle wie die spezifischen Rahmenbedingungen.
- ⇒ Hochschulentwicklungspläne sollten eingebettet sein in das gesamte Arsenal der Steuerungsinstrumente - wie Zielvereinbarungen mit dem Land, Rahmenkontrakte, interne Zielvereinbarungen, Budgetierung. etc.

5.3.2 Zielvereinbarungen mit dem Land

„...da werden wir schon ziemlich gegängelt...“

In einer Studie, die sich vor allem mit dem internen strategischen Management von Hochschulen befasst, können die institutionellen Zielvereinbarungen mit dem Staat nur eine untergeordnete Rolle spielen. Gleichwohl bedürfen sie hier der Erwähnung, weil sie zum einen inzwischen eine große Verbreitung gefunden haben und in den meisten Ländern angewandt werden, und weil sie zum anderen die strategischen Rahmenbedingungen der Hochschulen maßgeblich prägen.⁹⁹

⁹⁹ Zur Verbreitung siehe die Übersicht des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), die inzwischen nicht mehr gepflegt wird, weil das Instrument ohnehin fast in allen Ländern zur Anwendung kommt:

Eingebettet ist die Zielvereinbarung als Instrument in den Ansatz des Kontraktmanagements und der ‚Steuerung über Ziele‘ (Management by Objectives). Diese Methode ist wiederum im New Public Management bzw. in Deutschland dem Neuen Steuerungsmodell aufgegriffen worden. Obgleich heute Zielvereinbarungen auch in nicht-öffentlichen Organisationen eine große Rolle spielen, hat man die Zielvereinbarungen geradezu als Kern des Neuen Steuerungsmodells angesehen.¹⁰⁰ Die rechtlichen Voraussetzungen für die Anwendung von Zielvereinbarungen auch im Hochschulbereich hat wesentlich das Hochschulrahmengesetz in seiner Fassung von 1998 geschaffen. Erste vertragsmäßige Vereinbarungen werden seit 1997 mit Hochschulen geschlossen, wobei sich mittlerweile eine große Bandbreite an Vertragsformen herausgebildet hat. Für den Kontext hier sind von besonderer Bedeutung die Merkmale

- des Vertrages, der von zwei Parteien unterschrieben wird, was a) die Verbindlichkeit erhöhen, b) einen gewissen Grad an Freiwilligkeit repräsentieren soll und c) dem Prinzip der Verhandlung auf ‚gleicher Augenhöhe‘ gerecht werden soll, selbst bei faktischem Machtgefälle,
- der Vereinbarung von konkreten, nach Möglichkeit messbaren Zielen, was der Überprüfung der Zielerreichung dienen soll,
- der Konzentration auf Ziele in Abgrenzung zu Maßnahmen, was dem Grundsatz der dezentralen Autonomiegewährung Rechnung tragen soll,
- von Leistung und Gegenleistung, wobei vor allem die Zielerreichung und weniger die Zielverfolgung Anlass zu Sanktionen geben soll (was in Hochschulen wegen des hohen Zeitbedarfs für das Erreichen relevanter Ziele nicht einfach ist),
- des individuellen Charakters der Vereinbarung, wodurch die spezifischen Bedingungen jedes einzelnen Kontraktpartners berücksichtigt werden sollen.

In Deutschland mussten sich Länder und Hochschulen erst an das Instrument gewöhnen. Dabei hat sich gezeigt, dass der große Vorteil der Vielgestaltigkeit, Flexibilität und Multifunktionalität von Zielvereinbarungen auch einhergeht mit großen Nachteilen und Anfälligkeiten. Als ein zentraler Nachteil wird heute allenthalben der enorme Aufwand angesehen, der auf beiden Seiten vor, während und nach den Verhandlungen zu den Vereinbarungen anfällt. Als Anfälligkeit hat sich vor allem erwiesen, dass das faktische Machtgefälle zwischen den Kon-

<http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/index.htm>

¹⁰⁰ Siehe Ziegele, Frank (2006): Zielvereinbarungen als Kern des "Neuen Steuerungsmodells". In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Projekt Qualitätssicherung). Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band I, Bonn, 77-106.

traktpartnern nicht selten das Prinzip der Gleichberechtigung aushebelt. Das für die finanzielle Ausstattung der (staatlichen) Hochschulen zuständige Ministerium kann leicht die Zielvereinbarung nutzen, um unter der Überschrift der Autonomie gewährenden Neuen Steuerung den Hochschulen kleinteilig vorzuschreiben, was man von ihnen erwartet. „Detailsteuerung mit anderen Mitteln“ kommt so im modernen Gewande daher.¹⁰¹

Mittlerweile haben einige Länder mit den sogenannten „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ ein Instrument der grundsätzlichen Finanzierung ihrer Hochschulen etabliert, mit dem ein Großteil der relevanten Ziele abgedeckt werden soll. Das hat sich aus der Sicht der Hochschulen oft so dargestellt, dass sie für Ausstattung, die sie bisher bekommen haben, in Zukunft mehr leisten sollen. Es kommt also bei dem Einsatz von Zielvereinbarungen sehr auf die Ausgestaltung im Detail an, wenn es um die Frage geht, ob damit wirklich die Autonomie der Hochschulen gestärkt wird oder ob hier nicht eher eine neue und strengere Form der Führung durch das Ministerium etabliert wird.

Als wie streng und einengend diese Führung wahrgenommen wird, hängt natürlich maßgeblich auch davon ab, als wie ehrgeizig die Hochschule die gesetzten oder verhandelten Ziele empfindet. Nicht selten jedoch ähneln die Ziel- und Leistungsvereinbarungen einer ausführlichen Darstellung dessen, was die Hochschule in den kommenden Jahren an Aufgaben wahrnehmen soll oder will. Je ausführlicher und umfassender dieser Katalog, desto geringer wird die Funktionslücke für etwaige Hochschulentwicklungspläne, die ja inzwischen ebenfalls in fast allen Ländern gesetzlich verankerte Pflicht für die Hochschulen geworden sind. In einem solchen Setting kann es dann leicht geschehen, dass die Hochschulen gar keinen rechten Spielraum für strategische Fragestellungen erkennen und in der Folge dann auch wenig Ehrgeiz in einer internen Auseinandersetzung mit ihren Zielen entfalten. In den Gesprächen mit den Hochschulleitungen wurde mehrfach auf die einschränkenden Wirkungen solcher Zielvereinbarungen Bezug genommen.¹⁰²

Eine andere Variante von Zielvereinbarungen versteht sich als ein eher ergänzendes Instrument. Hierbei wird nicht der Gesamtkatalog der wesentlichen Aufgaben einer Hochschule erfasst, sondern vielmehr geht es um einige ergänzende Schwerpunkte, für die dann (in der Regel finanzielle) Gegenleistungen mit dem Ministerium vereinbart werden. Im besten Fall

¹⁰¹ Sandberg, Berit (2003): Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen - ein Deregulierungsinstrument? Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 4, 25. Jg., 36-55, hier zitiert: 38.

¹⁰² Umgekehrt strich einer der Gesprächspartner die Rolle der Strategie gegenüber dem Ministerium heraus: „eine schriftlich fixierte Strategie ist sehr nützlich bei Verhandlungen mit dem Staat in Hochschulplanungsprozessen, bei Geldverteilungsprozessen, in Zielvereinbarungsprozessen“.

sind die Gegenleistungen dabei so austariert, dass sich die Hochschulen nicht gezwungen fühlen, diese Vereinbarungen abzuschließen und diese Ziele zu verfolgen.

Bei diesem Typus von Zielvereinbarungen tauchen oft Schwierigkeiten damit auf, die Ziele anspruchsvoll genug zu definieren, so dass die Hochschule auch zusätzliche Anstrengungen unternehmen muss und die Gegenleistung gerechtfertigt ist, während zugleich die Ziele auch nicht so hoch gesetzt werden, dass niemand ihnen nacheifern will. Angesichts dieser Schwierigkeiten nehmen die Hochschulen diese Art von Zielvereinbarungen mitunter nicht so recht ernst, zumal es ja um eher geringe zusätzliche Anreize geht. In den Expert(inn)en-Interviews spielten entsprechende Vereinbarungen dieses Typs keine besondere Rolle.

Zwei weitere Formen sollen hier noch erwähnt werden. Das ist zum einen eine Form von Zielvereinbarung, die sich thematisch auf ein bestimmtes Feld konzentriert - in Baden-Württemberg zum Beispiel auf den Bereich der Medienentwicklung. Zum anderen schließen einige Länder mit ihren Hochschulen Rahmenverträge, mit denen in der Regel vor allem mehr Planungssicherheit über einen gewissen Zeitraum gewährt wird.¹⁰³ In den Interviews mit den Expert(inn)en kamen die Zielvereinbarungen, die man als Rahmenkontrakte verstehen kann, denn auch eher positiv weg.

¹⁰³ Siehe etwa die „Vereinbarung über die Entwicklung bis 2010 zwischen den Hochschulen in Sachsen und der Sächsischen Staatsregierung“, www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/sn.htm; sowie: Vereinbarung über die Entwicklung bis 2010 zwischen den Hochschulen in Sachsen und der Sächsischen Staatsregierung sowie Ebcinoğlu, Fatma/ Jaeger, Michael/ Leszczensky, Michael (2008): Evaluation der Sächsischen Hochschulvereinbarung. Gutachten im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Hannover.

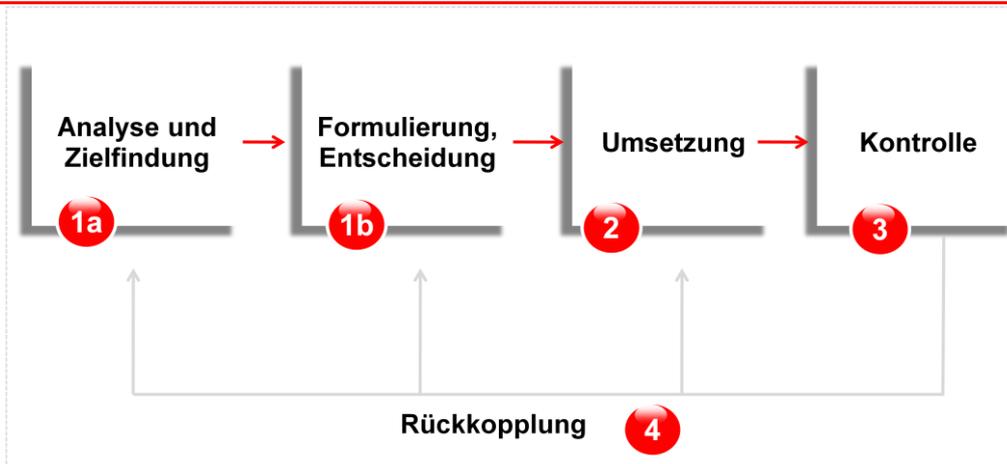
Empfehlungen:

- ⇒ Hochschulen sollten versuchen, auf die Verfahren und die Ausgestaltung der Zielvereinbarungen mit dem Staat dahingehend Einfluss auszuüben, dass dieses Instrument die Prinzipien der Autonomie-Gewährung und der dezentralen Steuerungskompetenz nicht faktisch konterkariert.
- ⇒ Hochschulen sollten Zielvereinbarungen vor allem nutzen, um ihre Planungssicherheit auszubauen.
- ⇒ Die klare Strategie einer Hochschule kann eine profunde Argumentationsbasis gegenüber staatlichen Detailsteuerungsversuchen liefern.
- ⇒ Hochschulen sollten besonders den dialogischen Aspekt wertschätzen, der mit dem Verfahren zur Aushandlung von Zielvereinbarungen einhergehen muss.
- ⇒ Hochschulleitungen sollten der Versuchung widerstehen, die Zielvereinbarungen mit dem Staat als internes Disziplinierungsinstrument zu nutzen - und damit die Ansprüche auf Selbststeuerung und Eigenverantwortung tendenziell zurückzunehmen.

5.4 Der Prozess des strategischen Managements

„...aufpassen, was man von der Menge und von der zeitlichen Perspektive her der Organisation zumuten kann...“

Für die Interviews wurde eine pragmatische Sprachregelung zum strategischen Management gewählt. Dabei wurde von der einfachen Form eines Management-Zyklus ausgegangen, bei dem zwischen Planungs- oder Strategiephase und den Phasen der Umsetzung und der Kontrolle unterschieden wird; an die Controllingphase schließt sich dann ein Rückkopplungsprozess an. Dabei wurde mit Rücksicht auf die spezifischen Bedingungen von Hochschulen die Zielfindungsphase noch einmal unterschieden in den Schritt der eigentlichen Analyse und Zieldefinition auf der einen sowie der Ausformulierung und der formalen Entscheidung auf der anderen Seite. Sofern Senat und/oder Hochschulrat über die Strategie entscheiden, erfordert dieser zweite Teilschritt meist noch einmal ganz eigene Anstrengungen für Kommunikations- und Überzeugungsleistungen, wohingegen die Zieldefinition ja durchaus auch im kleinen Kreis erfolgen könnte. Der Prozess lässt sich wie folgt darstellen:

Abbildung 5: Strategie-Prozess¹⁰⁴

Die meisten der Gesprächspartner(innen) konnten die Unterscheidung nachvollziehen. Viele wiesen gleichwohl darauf hin, dass in ihrer Hochschule oder in einem gerade vorliegenden Fall es etwas anders gelaufen sei. Insofern liefern die Interviews wenig Anlass zu der Vermutung, dass sich verbindliche kleinteilige Unterscheidungen (gerade im Bereich der Strategiebildung) treffen lassen. Naturgemäß konnte im Rahmen dieser Untersuchung den Fragen der Umsetzung kein allzu großes Gewicht geschenkt werden - denn damit sind natürlich alle Aspekte des alltäglichen Hochschulmanagements angesprochen in den Kernaufgaben Lehre, Forschung, Transfer, die in den Hochschulen in den Dimensionen Finanzen, Personal, Infrastruktur, Recht etc. auf den verschiedenen Ebenen Hochschulleitung, Fakultäten, Instituten und zentralen Einrichtungen vollzogen werden. Ein solches Themenspektrum hätte den Rahmen dieser Untersuchung völlig gesprengt. Das erforderte ein Gesamtkompendium zum Hochschulmanagement. Insofern interessiert in Bezug auf das strategische Management hier nur, was Strategien in der Phase der Umsetzung in besonderem Maße zum Erfolg führen kann und woran sie ggf. besonders leicht scheitern.

5.4.1 Analyse

„...wenn man hier nicht aufpasst, braucht man den Rest auch nicht mehr...“

Es ist bemerkenswert, dass in den Hochschulen für die Analyse der Ist-Situation im Rahmen der Strategieentwicklung sehr unterschiedliche Gepflogenheiten herrschen und sich kein Muster erkennen lässt, welche Methoden besonders erfolgreich sind. Weit verbreitet ist etwa

¹⁰⁴ In Anlehnung an Zechlin, Lothar (2007b): Strategische Hochschulentwicklung. Überlegungen zu einer Typologie. In: die hochschule 1, 115-131, hier: 118.

die SWOT-Analyse.¹⁰⁵ Allerdings verweisen einige der Gesprächspartner(innen) in diesem Zusammenhang eher auf ein Brainstorming auf der Hochschulleitungsebene, während an anderen Hochschulen damit fundierte und detaillierte datenbasierte Analysen der Ist-Situation verbunden werden. Des Risikos, dass ein Brainstorming im kleinen Kreis zwar eine Fülle an Erfahrungs- und Bereichswissen aufgreifen kann, aber gleichwohl unter ‚blinden Flecken‘, situativen Bewertungen und Fehleinschätzungen leiden kann, waren sich die entsprechenden Interviewpartner(innen) bewusst, hielten es aber für akzeptabel.

Das ist ein Aspekt, der hier kurz beleuchtet werden soll. Zunächst gibt es keinen Anhaltspunkt dafür, dass besonders sorgfältige Analysephasen zu besseren Strategien führen. Umgekehrt jedoch dürften sehr ausführliche Planungsphasen wiederum die zeitlichen Risiken im Prozess vergrößern. Hierbei tauchen zum Teil dieselben Probleme auf, die auch die betriebswirtschaftlichen Managementtheorien der sogenannten Planungsschule die Reputation gekostet haben. Zu ausführlich und detailliert ausgeführte Planung verschlingt unter Umständen mehr Zeit als zur Verfügung steht, verliert leicht den Bezug zur Umsetzung und neigt dazu, die Dynamik zu unterschätzen, denen Management immer ausgesetzt ist.¹⁰⁶

Was die Gesprächspartner(innen) vor allem beschäftigte, war weniger die Sorge, dass die Entscheidungen auf unzureichender analytischer Basis getroffen werden, sondern vielmehr, dass sie nicht in der Hochschule vermittelt werden können, wenn man nicht gut aufbereitete Daten zur Begründung zur Verfügung hat. Insofern kann man zu der These kommen, dass nicht so sehr die Sorge vor strategischen Fehlern, als vielmehr die Herausforderung der internen Kommunizierbarkeit von Entscheidungen Hochschulleitungen zu einer sorgfältigen Datenaufbereitung veranlassen. Dies ist natürlich wiederum abhängig vom konkreten Fall und der gegebenen Lage: Handelt es sich um schwerwiegende, gar ‚schmerzhaft‘ Entscheidungen? Wird eine vorhandene Strategie lediglich modifiziert oder eine ganz neue entworfen?

Man könnte angesichts der Komplexität und Dynamik des Umfeldes, in dem Hochschulen heute wichtige Entscheidungen treffen müssen, ketzerisch auch die Frage stellen, ob denn

¹⁰⁵ Siehe etwa Chermack, Thomas J./ Kasshanna, Bernadette K. (2007): The Use and Misuse of SWOT Analysis and Implications for HRD Professionals. In: Human Resource Development International 10/4, 383-399. Sowie Berthold, Christian (2009): SWOT-Analyse. Hilft die SWOT-Analyse bei der Entwicklung einer Hochschulstrategie? In: Wissenschaftsmanagement 4, 23-26.

¹⁰⁶ Siehe als einen der wichtigsten Vertreter Ansoff, H. Igor (1965): Corporate Strategy. New York. Noch immer werden Handlungsanleitungen in Rezeptform angeboten, siehe Graf, Rainer (2009): Besser sein oder anders sein? Der Wettbewerb zwingt Hochschulen zu strategischer Planung und Profilbildung. Wissenschaftsmanagement 15, 6, 40-44, wo man allerhand bemerkenswerte Grafiken findet, die auf komplexe Techniken verweisen, die kaum eine Hochschule beherrscht.

die sorgfältige Abwägung aller Aspekte in der Analyse überhaupt sinnvoll sei. „Besser eine falsche Entscheidung als gar keine“, lautet eine gern zitierte Managerweisheit, die dem einen oder anderen Hochschulmitglied angesichts ermüdender Gremiensitzungen schon einmal in den Sinn gekommen sein dürfte. Und wenn man beachtet, dass eine jede Berufung eine Millioneninvestition mit jahrzehntelangen Folgewirkungen bedeutet, dann könnte man ja ebenso leicht verzweifeln: Wer traut sich heute schon Aussagen darüber zu, ob Starkstrom-energietechnik in 20 Jahren immer noch wenig gefragt oder Nanotechnologie noch so wichtig sein wird wie heute. In den 1990er Jahren wurde vielfach die Slavistik und Südosteuropäische Geschichte zurückgefahren - dann brach der Jugoslawienkrieg aus. Bemerkenswert bleibt hier, dass aus dem großen Repertoire der Planungsinstrumente von den Gesprächspartner(inne)n allein auf die SWOT-Analyse und im übrigen auf mehr oder weniger diskursive Verständigungen hingewiesen wurde.¹⁰⁷

Soll man angesichts solcher Betrachtungen wichtige Entscheidungen überhaupt versuchen, ‚rational‘ zu treffen oder doch lieber würfeln respektive der berühmten Intuition folgen? Drei Schlussfolgerungen sind unvermeidlich.

A) Man kann sich vor Entscheidungen nicht drücken; auftretende Chancen - etwa die der fachlich neuen Orientierung einer frei werdenden Professur - nicht zu nutzen, ist eben auch eine Entscheidung. Man kann also in den meisten Fällen nicht nicht entscheiden. Dabei können sich die Entscheidungen ihres irrationalen Kerns der Willensausübung nicht entledigen.¹⁰⁸

B) Entscheidungen in Hochschulen müssen erläutert und begründet werden. Denn sie brauchen auch dann ein gewisses Maß an Zustimmung, wenn gar keine Mehrheiten für Beschlüsse in Gremien erfordert werden.

C) Und schließlich kann dies alles natürlich auch nicht bedeuten, dass sich die Mühen der Analyse nicht lohnen. Ohnehin steigt die Erfolgswahrscheinlichkeit von Strategien, die auf gut informierter Basis getroffen werden, erheblich. Aus einer Analyse allein resultiert noch nichts - es ergibt sich nicht automatisch, dass man einen schwachen Be-

¹⁰⁷ Dies verweist auf ein an anderer Stelle bereits angemerkt Defizit. Das Controlling wird bisher nur an wenigen Hochschulen auch als eine Funktion der Planungsunterstützung - etwa durch die Aufbereitung und Bereitstellung von Daten aus Benchmarking-Prozessen, Szenarienentwicklung etc. - genutzt. Siehe hierzu Ziegele, Frank/ Brandenburg, Uwe/ Hener, Yorck (2008): Das Akademische Controlling an deutschen Hochschulen - (AkCont) - Grundlagen, Arbeitsformen, Organisation. Arbeitspapier Nr. 105, Gütersloh.

¹⁰⁸ Dabei wird hier im Einklang mit den gängigen Entscheidungstheorien durchaus darauf abgestellt, dass Entscheidungssituationen einen gewissen Grad an Bewusstheit durch die Individuen erfordern, so dass unreflektiertes Tun oder Verhalten gar nicht erst als Entscheidung verstanden wird. Siehe Jungermann et al.(2005): Die Psychologie der Entscheidung.

reich schließen und einen starken ausbauen sollte, man könnte ebenso die Mittel aus dem starken abschöpfen und in den schwachen umlenken, wenn man dort etwa ein wichtiges Zukunftsfeld erkennt. Diese Zukunftschancen sieht oftmals aber nur die oder der Informierte.

Strategien können zu einer gegebenen Situation besser passen oder schlechter. Daraus ergibt sich aber nur ein Erfolgsfaktor, Überzeugungskraft und Motivation, u. U. auch für gewagte Strategien, sind andere wichtige Erfolgsfaktoren - auf eine nüchterne Bewertung der Lage zu verzichten, macht Strategie selten besser. Schon gar nicht gewinnt man so das Argumentationsmaterial, mit dem allein sich die Plausibilität eines guten Begründungszusammenhangs für eine Strategie darstellen lässt. Gleichwohl bleiben Strategie und ihre Begründung zwei verschiedene Dinge.

Empfehlungen:

- ⇒ Analysen sollten ausführlich genug sein, um die späteren Entscheidungen plausibilisieren zu helfen. Hochschulen dürfen sich dennoch nicht den Daten ausliefern.
- ⇒ Planungsprozesse und die damit zusammenhängenden Entscheidungen sollten vom Controlling unterstützt werden.
- ⇒ Der Aufwand für die Analyse und das Gewinnen und Aufbereiten von Daten sollte in angemessenem Verhältnis zum Prozess stehen.
- ⇒ Niemand sollte den Eindruck erwecken, als ergäben sich Entscheidungen der Hochschule aus den Daten.

5.4.2 Entscheidung (in Gremien)

„Ich halte die Gremienhochschule im Grunde für gescheitert.“ /

„Senat ist sehr wichtig“

In dieser Untersuchung ist der Strategiebegriff eher weit gefasst worden. Folglich haben die Gesprächspartner(innen) auch auf sehr verschiedene Elemente von Strategien in ihren Antworten Bezug genommen. Bei der Frage, wie man die positive Entscheidung in den zuständigen Gremien der akademischen Selbstverwaltung für eine Strategie herbeiführt, ging es zuerst um den formalen Punkt, ob eine Entscheidung durch die Gremien überhaupt gefordert ist. Das hat sich in den letzten Jahren erheblich geändert. Sowohl Berufungen als auch Hochschulentwicklungspläne gehören in einigen Bundesländern nicht mehr zu den Entscheidungsbefugnissen der Senate. Da oftmals die Hochschulleitungen inzwischen auch

über die Verwendung der Finanzmittel entscheiden, ergibt sich hier unter den liberalisierten Haushaltsbedingungen ein bedeutendes Feld strategischer Handlungsmöglichkeiten.

Tabelle 1: Kompetenzen der Senate

	BW	BY	BE	BB ¹⁰⁹	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL ¹¹⁰	SN	ST	SH	TH
Hochschul- entwicklungsplan, Strukturplan, Entwicklungsplan	B	-	A	A	A	B	B	A	A	B	A	B,A ¹¹¹	A	E	B	B
Berufungen	C	B	B	A	C	B	B	-	B	-	B	B	C	A	B	B
Grundordnung	A	-	D	A	A	A	A	A1	A	A	A	A	A	A	A	A
Haushalt, Finan- zen, Budget, Wirt- schaftsplan	B	-	B	B	A2	B	B	B	B	B	A2	B	B	E	A	B

A: Beschlussfassung

A 1: Beschluss einer Vorlage

A 2: Beschluss über Grundsätze der Mittelbewirtschaftung

B: Stellungnahme

C: mögliche Beteiligung des Senats, nicht ausdrücklich geregelt

D: Antragsrecht

E: Beratung („Der Senat hat [...] zu beraten“)

Alle Gesprächspartner(innen) schienen sich jedoch darin einig zu sein, dass unabhängig von den formalen Zuständigkeiten der Gremien diese geeignete Orte sein können, an denen Zustimmung zu den großen Entwicklungslinien aufgebaut und gewonnen werden kann. Wenn die Gremien keine formale Zuständigkeit besitzen, so kann das die Sache im Einzelfall für die Dekanate und Hochschulleitungen sehr wohl erleichtern - von der Notwendigkeit, Zustimmung zu gewinnen, entbindet eine solche Lage nicht.

Dennoch zeigten sich die meisten Gesprächspartner(innen) eher erleichtert darüber, dass den Gremien eine Reihe von Entscheidungsbefugnissen seitens des Gesetzgebers genom-

¹⁰⁹ Bsp. Universität Potsdam. Das Brandenburgische Hochschulgesetz (BbgHG) überlässt es den einzelnen Hochschulen, auf welche Art sie ihre Organisationsstruktur aufbauen. Ein Senat ist daher nicht zwingend vorgeschrieben. Der § 62 *Zentrale Hochschulorgane* des BbgHG sieht die Einrichtung von Organen und deren Zuständigkeiten vor, wobei dies über die Grundordnungen der jeweiligen Hochschulen geschieht. Richtet eine Hochschule einen Senat ein, wie dies etwa die Universität Potsdam in ihrer Grundordnung festgeschrieben hat, so wird dieser mit Zuständigkeiten betraut, wie sie beispielhaft in der Tabelle veranschaulicht werden.

¹¹⁰ Zwei Gesetze: Universitätsgesetz Saarland (UG), Fachhochschulgesetz Saarland (FhG)

¹¹¹ im FhG

men wurde.¹¹² Die früheren Verhältnisse wurden überwiegend als zu zeitaufwändig eingeschätzt, die Rationalität der Debatten in den Gremien wurde vielfach in Zweifel gezogen, oft werde nur der kleinste gemeinsame Nenner gefunden, die Entscheidungen dauerten zu lange und die Scheindebatten zur Kaschierung individueller Interessen dienten in der Regel nicht der Sache. Da zugleich Einigkeit herrschte, dass Hochschulen Räume brauchen, in denen über die Zukunft der Organisation gerungen werden kann, stellt sich die Frage, ob neben den noch bestehenden Gremien andere Formen der internen Abstimmung eine Rolle spielen. Hier wurde erkennbar, dass an die Stelle der Senate zurzeit vielfach die Dekane-Runden oder erweiterte Hochschulleitungen treten. Diese sind zwar nur in den wenigsten Hochschulgesetzen bisher verankert; allerdings ist offenbar die Praxis weit verbreitet, solche und ähnliche Einrichtungen sozusagen informell zu pflegen.

Tabelle 2: Erweiterte Hochschulleitungen u.a.

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Erweiterte Hochschulleitungen	-	x	-		-	-	-	-	-	-	-	x ¹¹³		-	-	-
Fachbereichskonferenzen	-	-	-		-	-	-	-	-	x	-	-		-	-	-
Konzil	-	-	x		-	-	-	x	-	-	-	-		-	-	-

Sehr vereinzelt wurden demgegenüber die Gremien auch unter den vielfach schon veränderten rechtlichen Bedingungen als angemessener und geeigneter Ort der hochschulinternen strategischen Debatte angesehen. Es komme darauf an, eine fruchtbare sachbezogene Debatte einzufordern und anzubieten. Diese Position kann natürlich darauf verweisen, dass die gewählten Gremien (trotz zum Teil quantitativ defizitärer Wahlbeteiligungen) immerhin über eine erhebliche Legitimation verfügen. Gleichzeitig ist klar, dass die Anforderungen an die Führungskräfte und das argumentative Durchsetzungsvermögen des Hochschulleitungspersonals steigen, wenn die Hochschulleitungen selbst über keine eigene Entscheidungsmacht verfügen und allein darauf setzen können, mit guten Argumenten zu überzeugen. Zu beobachten ist auch, dass einige Hochschulleitungen auch dann die fraglichen Debatten in den Senaten führen, wenn dort gar keine Entscheidungskompetenzen mehr liegen. Dann tritt

¹¹² Hier war zum Beispiel von den „unvorhersehbaren Abstimmungsergebnissen“ die Rede, zu denen es in den Gremien komme.

¹¹³ Ein erweitertes Universitätspräsidium ist im Universitätsgesetz des Saarlandes vorgesehen.

mehr die Funktion der rationalen Diskussion in den Vordergrund, und es verändern sich die Machtverhältnisse - und in der Folge auch die Qualitäten der Debatten: Während früher die Hochschulleitungen Mehrheiten gewinnen mussten und in gewissen Sinne auch erpressbar waren, werden den Senator(inn)en in dem Falle, dass die Hochschulleitung den Senat quasi um seine Meinung fragt, die sachbezogenen Argumente umso wichtiger. Nur gute und fundierte Argumentationen haben dann noch Perspektive, Einfluss auf die strategischen Entscheidungen zu gewinnen. Leider kann man aber noch kein empirisches Indiz hierzu gewinnen.

Empfehlungen:

- ⇒ In Hochschulen, in denen die Gremien formal für die Verabschiedung von Strategien zuständig sind, sollten die Hochschulleitungen auf die Diskussionskultur - bei Bedarf auch mit Hilfe der Verabredung bestimmter Diskussionsregeln - achten.
- ⇒ In Hochschulen, in denen die Gremien keine formale Zuständigkeit für die Strategie besitzen, muss im Lichte gegebener Bedingungen geklärt werden, in welcher Weise die Gremien gleichwohl eingebunden werden. Eine strategische Debatte in Senat und Fakultätsrat kann einer Strategie zusätzliche Legitimation verleihen.
- ⇒ Die formalen Zugewinne an Befugnissen für die Hochschulleitungen in den meisten Landesgesetzen verändern in jedem Fall die diskursive Konstellation einer Hochschule. Die sich daraus ergebenden Optionen zur Versachlichung der Debatte sollten Hochschulleitungen nutzen, um die Expertise der Wissenschaftler(innen) für die fachliche Fundierung der Entscheidungen zu steigern.

5.4.3 Führung

„Gratwanderung zwischen Durchsetzen und Mitnehmen“

Führung ist Kommunikation

Während in der internationalen Debatte zum Hochschulmanagement mit großer Penetranz *Leadership* betont und eingefordert wird, spielt der Begriff traditionell in den deutschen

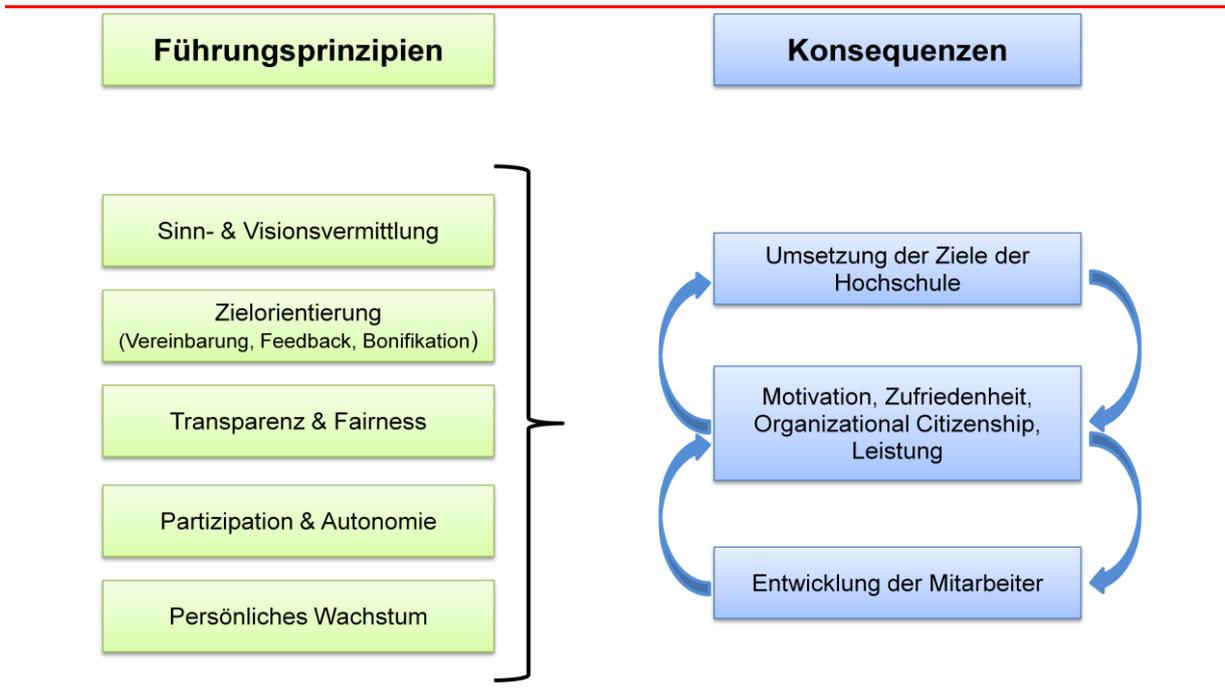
Hochschulen eine sehr geringe Rolle.¹¹⁴ Das hängt zum einen sicher mit einer historisch bedingten Belastung des Begriffs der „Führung“ zusammen. Zum anderen mag es damit zusammenhängen, dass an deutschen Hochschulen vor allem solche Menschen als Mitarbeitende (in den Wissenschaftsbereich) streben, die nicht ‚geführt‘ werden wollen und die auch wenig Neigung verspüren, andere zu führen. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht verwunderlich, dass Führungskompetenz weder zu den Selektionskriterien in dem Berufsfeld Wissenschaft gehört noch gezielt geschult wird. Es gibt im deutschsprachigen Raum kaum Weiterbildungsangebote für Führungskräfte an Hochschulen.¹¹⁵ Führungskräfte haben in deutschen Hochschulen die entsprechenden Kompetenzen entweder in anderen Feldern sozusagen zufällig erworben oder sie verfügen über naturgegebene Gaben oder konnten sich diese Kompetenzen ‚on the job‘ aneignen.

Die Interviews ließen keinen Zweifel daran, dass Führungskompetenzen heute in hohem Maße gefordert sind und dass diese Anforderungen in den letzten Jahren massiv gestiegen sind. Dabei wurde der zentralen Führungskraft (Rektor/in, Präsident/in) eine enorme Bedeutung für das strategische Management zugewiesen. Auf die vielfältigen Dimensionen des Konzeptes „Führung“ konnte in den Gesprächen nicht eingegangen werden, so dass hier weder der Zusammenhang von Governance-Reformen noch die Ausbildung und Etablierung neuer Führungsinstrumente in den letzten Jahren systematisch entfaltet werden kann. In der Forschung herrscht die Auffassung vor, dass es vor allem die eher ‚weichen‘ Faktoren sind, die Führung an Hochschulen erfolgreich werden lassen.¹¹⁶ Die Gespräche konzentrierten sich vielmehr auf die Rolle der Führungspersonen und auf die für den Erfolg von strategischem Management besonders relevanten Aspekte.

¹¹⁴ Siehe etwa den Untertitel bei McCaffrey (2010): *The Higher Education Manager's Handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. Auch hierzulande kann der Führungsbegriff geradezu synonym mit Hochschulmanagement verwendet werden - so können hier nur ausgewählte Aspekte eine Rolle spielen. Siehe Erhardt et al. (2008): *Leitlinien für die deregulierte Hochschule*. Siehe zu verschiedenem Führungsverhalten auch Schmidt, Boris/ Richter Astrid (2009): *Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4, 31. Jg., 8-34

¹¹⁵ Siehe hierzu: Nickel, Sigrun; Ziegele, Frank (2010): *Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement - nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF*. Band 1 und 2, Gütersloh. Und im Vergleich etwa die Angebote der *Leadership Foundation* in UK: <http://www.lfhe.ac.uk/>.

¹¹⁶ Siehe etwa Florack, Arndt/ Messner, Claude (2006): *Führungsstrategien und Personalentwicklung in der Hochschule*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 1, 1, 6-20.

Abbildung 6: Führung¹¹⁷

Wenn man dann nachfragt, welche Kompetenzen es im Detail sind, auf die es vermehrt in der Führungsrolle auf der Leitungsebene ankommt, dann wird die Hitliste ganz dominant angeführt vom Kommunikationsvermögen¹¹⁸, wozu dann fast immer auch gleich die Überzeugungskraft gezählt wird. Dieser Punkt der Kommunikation zog sich ohnehin über alle Interviews und alle Themenbereiche wie ein roter Faden. Hochschulen sind Orte der Kommunikation und der Argumentation, hierarchische Entscheidungen können hier nur vereinzelt und nur für kurze Zeit weiterhelfen. Die ständige überzeugende Vermittlung des Gesamtzusammenhangs gegenüber möglichst vielen Hochschulmitgliedern, aber auch nach außen, kann unangefochten als der zentrale Erfolgsfaktor für das strategische Hochschulmanagement angesehen werden. Etliche Gesprächspartner(innen) und gerade auch solche, die eben schon sehr ausführlich und detailliert erläutert hatten, wie intensiv und vielfältig sie ihre Kommunikationsarbeit wahrnehmen, antworteten auf unsere Nachfrage, was sie am liebsten im zurückliegenden Strategieprozess anders gemacht hätten: noch intensiver kommunizieren! Dabei schien zum Teil aber auch eine gewisse Ratlosigkeit darüber auf, wann und wie dies hätte realisiert werden können.

¹¹⁷ Florack/ Messner (2006): Führungsstrategien, 10.

¹¹⁸ Vereinzelt wurde hier auch auf Humor abgestellt, was angesichts vielfacher und zum Teil auch hitziger Kommunikationssituationen sicher entlastend und entspannend wirken kann.

Andere wichtige Führungskompetenzen sind offenbar die Fähigkeit, in Teams zu arbeiten bzw. Teams zu führen¹¹⁹, zuhören zu können sowie die Fähigkeit, mit verschiedenen Charakteren und Widerspruch in der Sache umgehen zu können. Einige Gesprächspartner(innen) betonten, dass gerade die intensive Diskussion in der Hochschulleitung auch eine gute Probe für die Kraft von Argumenten außerhalb dieses geschützten Kreises darstellt. Entsprechend wurden in Bezug auf ein Leitungsteam oftmals Vertraulichkeit und Verlässlichkeit als wichtige Eigenschaften genannt - und demgemäß die Führungskompetenz, solche Teams zu bilden und das entsprechende Klima zu schaffen und aufrecht zu erhalten.

In Bezug auf die Kommunikationskompetenzen deutete sich an, dass es ein großer Vorteil - und je nach Situation und Hochschule auch von zentraler Bedeutung - ist, wenn die Mitglieder der Hochschulleitung geschlossen hinter Entscheidungen und Positionen stehen und dies auch nach außen vertreten. Dadurch kann natürlich die Kommunikationsintensität erheblich gesteigert werden. Dies setzt aber auch viel voraus - einige Interviewte verwiesen darauf, wie schwer es einem mitunter fallen kann, eine Position, die man selbst gar nicht teilt, glaubwürdig gegenüber Dritten und ggf. in streitigen Situationen zu vertreten.

Angesichts dieser Anforderungen an das Leitungsteam stellt sich auch die Frage, ob Hochschulleitungen sich nicht auch geschlossen zur Wahl stellen sollten. Die meisten Hochschulgesetzte sehen diese Option in den Wahlprozeduren nicht vor. Der Gedanke wurde vereinzelt für durchaus reizvoll gehalten.

Führung im Nebenamt?

Als weitgehend ungelöst wurden die Widersprüche zwischen Haupt- und Nebenamt eingeschätzt. So können die Positionen der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en vielfach faktisch gar nicht wirklich im Nebenamt ausgeübt werden. Es scheint eine Reihe von Prorektor(inn)en und Vizepräsident(inn)en zu geben, die das Amt tatsächlich in Vollzeit ausüben - und es spricht viel dafür, dass unter dieser Bedingung der Wirkungsgrad der Hochschulleitung als Team spürbar gesteigert werden kann. Systematische Lösungen für diesen Konflikt sind gleichwohl nicht in Sicht, der ja im Übrigen weltweit besteht. Insbesondere diejenigen Wissenschaftler(innen), denen ihre fachwissenschaftliche Karriere weiter am Herzen liegt, tun sich in vielen Disziplinen schwer damit, für mehrere Jahre in der aktiven Forschung zu pausieren. Weniger ausgeprägt ist der Konflikt bekanntlich in solchen Disziplinen, in denen die ständige Wissenserneuerung nicht ganz so dynamisch verläuft, wie das zum Teil für etli-

¹¹⁹ In dem Zusammenhang wurde in einem Interview auf die Delegationskompetenz verwiesen, „die richtigen Leute an den richtigen Stellen einsetzen“ zu können.

che Geisteswissenschaften gilt. An den Fachhochschulen resultieren die Probleme im Vergleich nicht so sehr aus den Konflikten mit der fachwissenschaftlichen Karriere, sondern mit den rechtlichen Restriktionen einer nur begrenzten Deputatsreduktion gegenüber einer Standardlehrlast von 18 oder 19 Wochenstunden.

Entspannung lässt sich bei diesem Konflikt eigentlich nur erwarten, wenn das Karrierefeld Hochschulmanagement auf Leitungsebene groß und attraktiv genug geworden ist, als dass sich realistische Anschlussperspektiven für diejenigen Personen eröffnen, die erst einmal ein entsprechendes Amt übernommen haben und an dem Aufgabenfeld Gefallen finden. Das schließt eine finanzielle Attraktivität ein - hier haben sich im Rahmen der W-Besoldung Optionen eröffnet. Vor allem aber muss die Zahl der verfügbaren Positionen groß genug sein, so dass jemand eine realistische Chance besitzt, kontinuierlich neue Positionen in diesen Wahlämtern zu finden. Dazu ist es auch erforderlich, dass die Bestellung von Leitungspersonal von außerhalb der eigenen Hochschule selbstverständlicher wird als sie heute noch ist.¹²⁰ In Hochschullandschaften, in denen dies der Fall ist, würden sich für derartige Funktionsträger dann eine Art Y-Gabelung ihrer Karriere auf tun, sobald sie entsprechende Erfahrungen erworben haben - zurück in die Wissenschaft oder weiter im Hochschulmanagement.¹²¹

Der früher so oft kolportierte Konflikt zwischen Kanzler(in) und den übrigen Mitgliedern der Hochschulleitungen spielte dagegen in den Gesprächen kaum eine Rolle. Das mag damit zusammenhängen, dass viele Kanzler(innen) respektive „Vizepräsident(innen) für Personal und Finanzen“ etc. ihre Rollen inzwischen oftmals eher als Reformpromotoren interpretieren. Aber zur Überprüfung dieser Hypothese liefern unsere Interviews sicher keine hinreichende empirische Basis. Dennoch ist das Indiz schon interessant, dass von diesem klassischen Konflikt praktisch keine Rede mehr war.

¹²⁰ Das Beamten - und vor allem das damit verschränkte Pensionsrecht - stellt hier noch schwer überwindbare Hürden für den Wechsel deutscher Leitungspersonen an ausländische Hochschulen dar. Innerhalb Deutschlands ist es vor allem das Problem der Absicherung im Falle der Nicht-Wiederwahl, das die Wahl externer Leitungspersonen noch hemmt. Oftmals wird das durch gleichzeitige Berufung auf eine Professur gelöst - was angesichts der formalen und inhaltlichen Anforderungen an Berufungsverfahren nicht immer ganz unproblematisch ist und zumindest Fragen aufwirft.

¹²¹ Es wäre zudem nicht zu erwarten, dass im Zuge einer solchen Entwicklung reine Wissenschaftsmanager(innen) von Hochschulen bestellt würden, die also gar nicht aus der Wissenschaft kommen. Denn offenbar wollen Hochschulen auf der ganzen Welt nicht von reinen Manager(inne)n gelenkt werden, sondern von Personen, die das Funktionieren dieses komplexen und sensiblen Feldes Wissenschaft aus eigener Erfahrung kennen. Gerade erfolgreiche Wissenschaftler(innen) entfalten auch eine hohe persönliche Glaubwürdigkeit in heiklen Führungsfragen. Es dürfte daher auch bei einem stärker entwickelten Berufsfeld ‚Hochschulleitung‘ bei einem Y-Modell bleiben, in dem die betroffenen Personen weiter zunächst erfolgreiche Wissenschaftler(innen) werden, bevor sie in Managementfunktionen wechseln.

Empfehlungen:

- ⇒ Wie deutlich sich Hochschulleitungen zur Führung bekennen, sollten sie von den Bedingungen, Traditionen und der Kultur der eigenen Hochschule ebenso abhängig machen wie von eigenen Dispositionen.
- ⇒ Gleichzeitig sollten sie sich bewusst sein, dass Führung und die Bereitschaft zur Führung die zentrale Anforderung an Leitungsfunktionen im strategischen Management von Hochschulen sind.
- ⇒ Hochschulen sollten die Führungsämter attraktiv ausgestalten. Sie sollten den Führungskräften Schulungen und Trainings anbieten und sie sollten zu einer Kultur beitragen, in der Führungsaufgaben ernst genommen werden.

5.4.4 Partizipation

„.....jeder Prof möchte Partizipation - und darin liegt ja auch die Stärke der Universität“

In den einleitend vorgestellten Modellannahmen wurde unterstellt, dass in der Expertenorganisation Hochschule Partizipation aus mindestens zwei Gründen von systematischer Bedeutung für die Strategieentwicklung und -umsetzung ist.¹²² Zum einen benötigen auch noch so versierte Hochschulleitungen die Expertise der Kollegenschaft in wissenschaftlich-fachlichen Fragen, da es eben vor allem die Wissenschaftler(innen) sind, die beurteilen können, welche Entwicklungen in den Disziplinen anstehen. Dabei könnte dieser fachliche Rat u. U. allerdings auch von außen eingeholt werden. Zum anderen geht es um den Aufbau von Akzeptanz für die strategischen Entwicklungen, denn für das Erreichen der strategischen Ziele spielen natürlich die Wissenschaftler(innen) eine zentrale Rolle. Da sie aber weder leicht ausgetauscht werden können noch die Erbringung wissenschaftlicher Leistungen so leicht angeordnet werden kann und im Rahmen des öffentlichen Dienstrechts an deutschen Hochschulen vergleichsweise große Verweigerungs- oder Entziehungsoptionen herrschen, ist der Aufbau von Akzeptanz für die großen Entwicklungslinien im Rahmen des strategischen Managements von zentraler Bedeutung.

In den Interviews sollte vor allem in Erfahrung gebracht werden, wie die Expert(inn)en diesen beiden Partizipationszielen (Expertise einbeziehen und Akzeptanz aufbauen) im Rahmen von Strategieentwicklungsprozessen Rechnung tragen. Da nicht alle Hochschulen sich aktuell in einem solchen Prozess befinden, bezogen sich die Antworten zum Teil auf bereits ab-

¹²² Siehe hierzu auch grundsätzlich Nickel (2009): Partizipatives Management.

geschlossene oder zurückliegende Projekte zur Strategie, zum Teil aber auch auf die generelle Frage der Einbindung verschiedener Gruppen.

Runde mit Dekan(inn)en

Dabei zeigte sich deutlich, dass an fast allen Hochschulen die Dekane und Dekaninnen die wesentliche Bezugsgruppe zur Steuerung der Hochschulen jenseits der Hochschulleitung sind¹²³ - und dies unabhängig davon, ob das jeweilige Hochschulgesetz eine „erweiterte Hochschulleitung“ (zum Beispiel Bayern) oder eine „Fachbereichskonferenz“ (NRW, sofern der Hochschulrat rein extern besetzt ist) vorsieht oder nicht. In den meisten Hochschulen ist ein Treffen einmal pro Monat (während des Semesters) üblich. Gleichzeitig wurden verschiedentlich Zweifel daran geäußert, wie genau es die Dekane und Dekaninnen damit nehmen, die Informationen und Abstimmungsprozesse dann entsprechend in der Fakultät weiterzuführen - und da ihrer kommunikativen Führungsaufgabe Rechnung zu tragen. In jedem Fall aber lassen sich aus diesem sehr eindeutigen Befund über die Bedeutung der Steuerung mit Hilfe der Dekane und Dekaninnen drei Schlussfolgerungen ableiten.

A) Unabhängig von der Rechtslage schließen die deutschen Hochschulen eine traditionelle Lücke bei der internen Vermittlung und Abstimmung zwischen der Fakultäts Ebene und der Hochschulleitung. Das führt zu einer stärkeren Einbindung der Fakultätsleitungen in die Steuerung der Hochschule und steigert oft auch die Bereitschaft, Entscheidungen mitzutragen.¹²⁴

B) Die Tatsache, dass solche Konferenzen mit den Dekan(inn)en in der Steuerung der Hochschule eine wichtige Rolle spielen können, auch wenn sie formal gar keine Entscheidungsbefugnis besitzen, sondern lediglich informelle Zusammenkünfte darstellen, verweist noch auf einen anderen Punkt. So wie der Kommunikation überhaupt von allen Gesprächspartner(inne)n die allergrößte Bedeutung für das Hochschulmanagement zugesprochen wird, so geht es in Hochschulen oftmals erst in zweiter Linie um formale Entscheidungsbefugnisse, sondern vor allem um die argumentative Auseinandersetzung, um das Überzeugen und das beständige Arbeiten am Konsens in den großen Linien. Gleichzeitig wird die Legitimität einer informellen Abstimmung mit den Dekanen und Dekaninnen in Hochschulen meist weniger in Frage gestellt als die anderer infor-

¹²³ „Ich bereite harte Entscheidungen in der erweiterten Hochschulleitung vor“, schilderte ein Präsident.

¹²⁴ Die Hochschule Osnabrück ist noch einen Schritt weiter gegangen und hat das Dekansamt mit dem Amt der Vizepräsidentin oder des Vizepräsidenten verschmolzen, worüber bisher vor allem positive Erfahrungen berichtet wurden - so jedenfalls die mündlichen Auskünfte verschiedener bisheriger Mitglieder der Hochschulleitung nach diesem Modell.

meller Zirkel, weil die Leiter(innen) der Fakultäten in den Fakultäten selbst jeweils bereits gewählt wurden.

C) Hieran zeigt sich aber noch ein dritter Punkt: Die Dekane und Dekaninnen sind auch deshalb so geeignete Partner(innen) für die internen Abstimmungen und die sachliche Auseinandersetzung, weil sie Funktionsträger(innen) sind, die bereits in Verantwortung stehen. Sie sprechen also sowohl aus operativer Erfahrung wie aus Verantwortung für ihren Bereich, sind mit etlichen wichtigen Vorgängen und Bedingungen an der Hochschule gut vertraut. Sie werden also einbezogen in der Rolle als ‚Expert(inn)en in Verantwortung‘, nicht als Repräsentant(inn)en einer Gruppe. Darin wiederum spiegelt sich ein gewisser Trend an Hochschulen heute, dass man immer weniger mit Gremien arbeitet (oder arbeiten möchte) und mehr mit Expert(inn)en, die auch für ihre Entscheidungen gerade stehen müssen.

Weitere Formen und Instrumente der Beteiligung

Im Blick auf die Einbeziehung aller anderen potenziellen Gruppen von Gesprächspartner(inne)n ergaben die Interviews ein disparates Bild. In einigen Hochschulen werden die klassischen Hochschulgruppen allein über die Gremien regelmäßig in strategische Abstimmungsprozesse einbezogen. Einige Hochschulleitungen suchen darüber hinaus regelmäßig das Gespräch mit Studierendenvertreter(inne)n, einige zusätzlich auch mit Vertreter(inn)en anderer Gruppen. Wenn es im engeren Sinne um die Entwicklung einer neuen Strategie geht, dann beziehen Hochschulleitungen nicht selten auch gezielt bestimmte Professor(inn)en mit ein, wobei sich der Aspekt der Expertise und taktische Überlegungen die Waage halten. Zu Letzterem gehört, die Meinungsführer(innen) frühzeitig einzubinden, um möglicherweise gefährliche Widerstände gar nicht erst aufkommen zu lassen. Daneben wurde auch erwähnt, dass solche „Platzhirsche“ ja oft zugleich wieder Zustimmung bei anderen erzeugen und als Multiplikatoren wirken können. Insgesamt drängte sich der Eindruck auf, dass hier jede Hochschule nach ihren je eigenen Gegebenheiten verfährt.

Einige Hochschulen nutzen regelmäßige Klausuren mit den Professor(inn)en oder auch Hochschultage, um strategische Fragestellungen im größeren Kreis erörtern oder vermitteln zu können. Dabei lässt sich kein Erfolgsmuster erkennen, deutlich wurde gleichwohl, dass die Frage, wie man die Professor(inn)en einbezieht, die Hochschulleitungen in ihrer Kommunikationspraxis am meisten bewegt. Das ist sicher nicht besonders überraschend, wenn man sich die Konstruktion der deutschen Hochschulen vor Augen führt. Da an deutschen Universitäten vor allem aber ein vergleichsweise kleiner Teil der Wissenschaftler(innen) zur Gruppe der Professor(inn)en gehört, bedeutet dies auch, dass gerade an den Universitäten der größ-

te Teil der Wissenschaftler(innen) in die Kommunikation der strategischen Fragen nicht einbezogen wird.

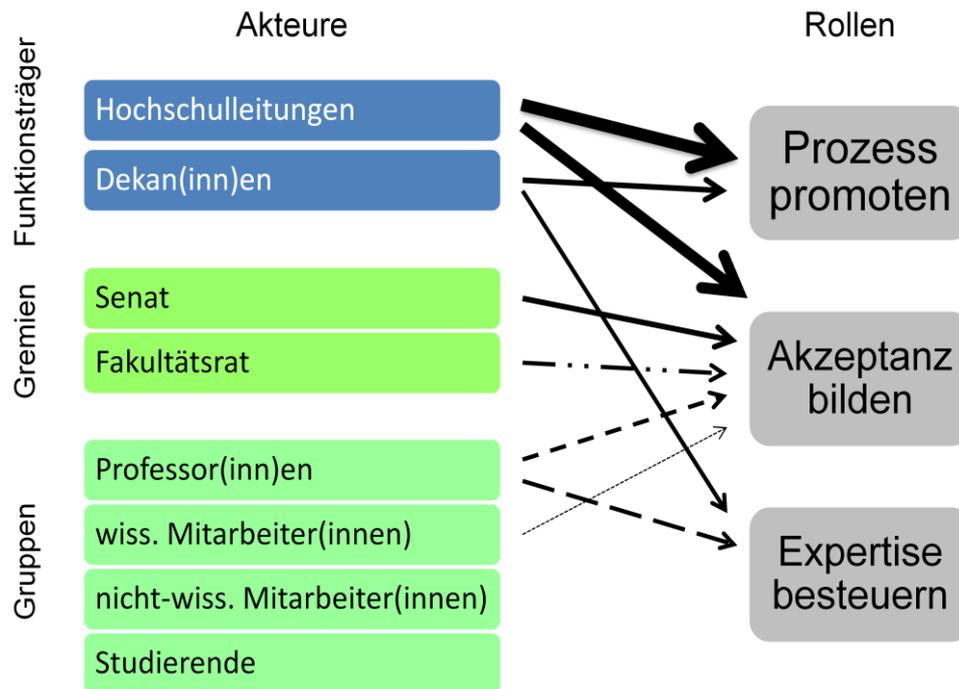
Als ein besonderes Instrument für die Erzeugung interner Überzeugungskraft wurde die Nutzung externer Expertise genannt - in Form von Gutachten durch Gruppen von Expert(inn)en oder durch einzelne Fachleute. Viele Hochschulen haben in Strategieprozessen auch Erfahrungen mit externer Begleitung für Prozessmanagement oder Moderation gesammelt - meist positive, sofern die Externen über genügend Feldkenntnis verfügen.¹²⁵ Als Argument für die Nutzung externer Moderation wurde mehrfach angeführt, dass die Hochschulleitung dann freier agieren und mitdiskutieren könne, als wenn sie selbst Sitzungen und Klausuren moderiere.

Die Klausurtagungen können heute als ein Standardinstrument strategischer Steuerung angesehen werden. Während vor 15 Jahren noch fraglich war, aus welchem Haushaltstitel solche Sitzungen denn bezahlt werden könnten, gilt es heute als selbstverständlich, dass Hochschulleitungen regelmäßig („zweimal im Jahr ist eigentlich noch zu wenig“ urteilte ein Vizepräsident) in eine Klausur außerhalb der Hochschule gehen. Diese Form des Austauschs wird natürlich auch in Strategieprozessen zur Beteiligung weiterer Hochschulmitglieder genutzt. Dabei wird die Einladungspolitik zu solchen Tagungen von ganz verschiedenen Gesichtspunkten und Kulturen bestimmt. Während einige Hochschulleitungen ganz ungeniert ‚wichtige‘ Kollge(inn)en einbeziehen, achten andere auf formal korrektere Auswahlkriterien.¹²⁶

¹²⁵ „Ein Unternehmensberater war bei uns schon verbrannt, als er das erste Mal den Mund aufgemacht hatte“, illustrierte ein Gesprächspartner diesen Aspekt.

¹²⁶ Natürlich spielt hierbei auch die Anzahl der Fakultäten und damit der Dekane bzw. Dekaninnen und ähnliche Bedingungen eine Rolle.

Abbildung 7: Partizipation und Einfluss



Legende:

Je stärker der Pfeil ausgeprägt ist, desto größer ist der Einfluss auf die entsprechende Rolle.

Durchgehende Pfeile symbolisieren eine regelmäßige Einflussnahme. Unterbrochene kennzeichnen eine schwächere Bedeutung in der Rollenausübung.

Generell lässt sich beobachten, dass Hochschulen heute vielfältige Formen aus dem Arsenal der Beteiligungs- und Kommunikationsvarianten sowie der Kreativitätstechniken nutzen - Zukunftswerkstätten wie Open Space, unterschiedliche Ausprägungen von Hochschultagen und Arbeitsgruppen. Dabei werden zum Teil bemerkenswerte Erfahrungen in Bezug auf die Mobilisierung der Hochschule, die Entfaltung von Beteiligungswillen und Ideenreichtum gemacht. Gleichzeitig spielen zum Teil auch neue Kommunikationstechniken eine Rolle (Intranet), auf diesem mit so hohen Erwartungen bedachten Weg konnten jedoch bisher noch kaum durchschlagende Erfolge bei der Partizipation errungen werden. Oft bleibt die Nutzung solcher Angebote noch hinter den Erwartungen zurück, auch wenn die Zugänglichkeit von Informationen natürlich über diese technischen Plattformen erheblich verbessert werden kann - was bei den hochschulinternen Kommunikationsprozessen kein geringer Aspekt ist (denn immerhin kann so der Vorwurf des „das-haben-wir-alles-nicht-gewusst“ entkräftet werden). Es wurden in den Interviews noch keine Beispiele dafür genannt, dass die großen und fast unlösbar scheinenden Herausforderungen der internen Kommunikation und der Partizi-

pation mit solchen Ansätzen bewältigt werden konnten.¹²⁷ Gleichwohl wird man sagen können, dass die Hochschulen hier vielfach experimentieren und dass u. U. doch noch vielversprechende Formen gefunden werden können. Möglicherweise jedoch verändert sich das Nutzungsverhalten von solchen neuen Kommunikationsinstrumenten langsamer als technische Innovationen auftauchen.

Konfliktlagen

In der Frage der Partizipation spitzt sich eine zentrale Problemlage des strategischen Hochschulmanagements zu. Gerade in der Phase der Strategieentwicklung muss Beteiligung aus den genannten beiden systematischen Gründen hergestellt werden. Gleichzeitig weckt Beteiligung auch Erwartungen, die von der Hochschulleitung im weiteren Verlauf des Prozesses oft nicht erfüllt werden können. Viele Hochschulmitglieder sind in erfreulich hohem Maße bereit, sich in solche Prozesse konstruktiv einzubringen. Nicht alle derjenigen, die sich einbringen möchten, haben genügend Erfahrungen und Detailkenntnisse über das Funktionieren von Hochschulen, um einschätzen zu können, ob und wie bestimmte Ideen und Vorschläge ins Feld passen. Daher erzeugt die Einbeziehung von möglichst vielen Personen einer Hochschule zu Teilen auch abseitige und unrealistische Vorschläge, deren allzu schnelle Aussortierung aus der weiteren Debatte Enttäuschungen provozieren kann, folglich steigt der Kommunikations- und Erklärungsbedarf enorm.

Insofern ist also Vorsicht geboten gegenüber der wohlfeilen Vorstellung, mehr Partizipation sei in jedem Falle besser. Auf der einen Seite erweitert man erheblich den Pool an möglichen Ideen und die Chancen auf Akzeptanz, auf der anderen Seite steigt gleichzeitig auch die Wahrscheinlichkeit von Frustrationen sowie von Ablehnung, weil Personen erleben, dass ihre eigenen Ideen nicht weiterverfolgt werden oder auch frühzeitig und im Detail wahrnehmen, dass ihre individuellen Perspektiven und Interessen verletzt werden könnten. Hochschulleitungen wiederum als diejenigen, die letztlich den Prozess der Strategiebildung steuern müssen, sollten daher weder unrealistische Erwartungen darüber schüren, was im Rahmen des Projektes möglich ist, noch sollten sie Strategien allein im ‚Küchenkabinett‘ ausbalancieren. Schließlich stehen die Hochschulleitungen noch vor einem Problem der Kompetenz. Denn in der Expertenorganisation Hochschule verfügen die Wissenschaftler(innen) in den Fakultäten nicht nur über fachlichen Sachverstand und Feldkenntnis, sondern sie haben auch Interessen. Wenn die Hochschulleitungen nicht gerade aus der entsprechenden Diszip-

¹²⁷ „Im Grunde hat niemand eine Lösung für das Mengenproblem“, fasste ein Gesprächspartner resigniert zusammen.

lin kommen, fällt es ihnen mitunter schwer, zwischen beiden zu unterscheiden. Das vehemente Plädoyer der Kolleg(inn)en aus einer Fakultät für mehr Stellen mag fachlich gut begründet sein - dass es mitunter leiser wird, wenn die Fakultät auch über das Personalbudget selbst verfügt, illustriert das Problem.¹²⁸

Empfehlungen:

- ⇒ Hochschulleitungen müssen versuchen, gerade bei Strategiebildungsprozessen eine angemessene Balance zwischen einer breiten und intensiven Beteiligung der Hochschulmitglieder und einem zügigen und angemessenen Ergebnis zu finden. Vor Beginn eines Strategieprozesses sollten Hochschulleitungen eine Vorstellung davon entwickeln, welche Form und welche Intensitätsgrade von Partizipation in der jeweils gegebenen Situation wünschenswert, angemessen und beherrschbar ist.
- ⇒ Hochschulleitungen sollten ihre Rolle als Prozessgestalterin ernst nehmen und durch entsprechende Rahmensezungen dafür Sorge tragen, dass die Risiken der Partizipation gering bleiben, ihr Nutzen aber bestmöglich fruchtbar gemacht werden kann. Dazu gehört, die Formate der Partizipation klar zu benennen, aber auch die Erwartungen gegenüber diesen Beiträgen deutlich zu kommunizieren und erkennbar werden zu lassen, wer wann was entscheidet.
- ⇒ Neue Technische Lösungen zur Verbesserung der Partizipation sollten weiter erprobt werden, gerade auch, um den Kreis der mitwirkenden Expert(inn)en zu erweitern.

5.4.5 Hochschulrat

„...inhaltlich sind die Kollegen dort oft sehr weit weg von den Hochschulprozessen...“

Eine besondere Frage galt natürlich den Hochschulräten, dabei interessierte die Erfahrung der Gesprächspartner(innen) vor allem in zwei Hinsichten: Inwieweit die Hochschulräte die

¹²⁸ Eben dieses Beispiel lieferte ein(e) Gesprächspartner(in). Insofern ist die sogenannte Personalkostenbudgetierung auch eine funktionale Entschärfung dieses Problems. Mit der Verlagerung der Budgets für das Personal auf die Fakultäten trägt man dem Prinzip Rechnung, die Entscheidungen dorthin zu verlagern, wo Kompetenz und Verantwortung zusammenfallen. Die Abwägungsentscheidung, ob eine weitere Stelle den dadurch zu erlangenden Mehrwert unter je spezifisch gegebenen Bedingungen rechtfertigt, kann eine Fakultät im Zweifel eher sachdienlich entscheiden als eine zentrale Hochschulleitung. Siehe etwa [Hener, Yorck](#) (2006): Personalmittel in der staatlichen Finanzierung der Hochschulen. In: C. Berthold/ G. Scholz/ H. N. Seidler/ B. Tag (Hg.): Handbuch Praxis Wissenschaftsfinanzierung. Berlin, A 2.1.

Strategie mit fachlichen Impulsen anreichern können und wieweit sie bei der internen Durchsetzung der Strategie machtpolitisch eine Rolle spielen.

Im Blick auf den ersten Aspekt ergab sich ein klares negatives Urteil. Die große Mehrheit der Interviewten berichtete, dass die Hochschulräte (hier vor allem die externen Mitglieder) fachlich wenig zur Strategie der Hochschule beitragen (teils wollen, teils) können. Eine kleine Ausnahme wurde gemacht in Bezug auf diejenigen externen Mitglieder, die selbst aus einer Hochschule stammen. Gleichzeitig herrschte weitgehende Einigkeit dahingehend, dass es gar nicht wünschenswert sei, dass die Hochschulräte sich inhaltlich in die Strategieentwicklung einschalten würden. Bei den Vertreter(inne)n aus anderen gesellschaftlichen Feldern bestehe ohnehin nur die Gefahr, dass sie Erfahrungen aus ihrem eigenen Umfeld oder ihrer eigenen Branche überbewerteten. Die Hochschulräte seien zahlenmäßig nicht groß genug, als dass sie ein für solche Funktionen genügend breites fachliches Spektrum abbilden könnten. Die hochschulinternen Mitglieder des Hochschulrats wiederum verfügen über den fachlichen Hintergrund, repräsentieren aber ebenfalls nur eine kleine Auswahl von Disziplinen und Bereichen. Daher sollte man auch von ihnen eher erwarten, dass sie sich mit inhaltlichen Beiträgen zur Strategie eher zurückhalten.

Anders sieht es aus mit der machtpolitischen Dimension. Hier gaben die meisten Gesprächspartner(innen), die über einschlägige Erfahrungen mit einem Hochschulrat verfügen, an, dass der Hochschulrat eine wichtige Rolle spielen könne. Dabei geht es darum, dass er die Bedeutung der Strategie für die Hochschule überhaupt unterstreichen kann, indem er eine Strategie einfordert und indem er regelmäßig die Berichte der Hochschulleitung an der Strategie misst und so die Hochschule insgesamt stärker auf die Notwendigkeit eines strategischen Hochschulmanagements einstimmt. Daneben könne der Hochschulrat mitunter auch bei der Durchsetzung der Strategie gegenüber dem Ministerium hilfreich mitwirken.

Viele Hochschulräte sehen offenbar ihre Aufgabe genau darin, von ihrer Hochschule eine Strategie und eine klare Auskunft darüber, wohin sich die Hochschule entwickeln will, einzufordern und dieses Konzept dann plausibel dargestellt und erläutert zu bekommen. Indem Hochschulräte Fragen des Typs „Wo steht ihr?“ und „Wo wollt ihr hin und warum?“ stellten, drängen sie die Hochschulen dazu, Klärungen herbeizuführen und Antworten zu geben, die sie allein vielleicht nicht oder nicht in dieser Deutlichkeit gegeben hätten. Dabei konnte man den Eindruck gewinnen, dass viele Hochschulräte ihre Rolle noch nicht richtig gefunden haben.¹²⁹ Im Übrigen nahmen die Hochschulräte in allen Interviews eine recht untergeordnete

¹²⁹ Siehe hierzu auch ausführlich Meyer-Guckel, Volker/ Winde, Matthias/ Ziegele, Frank (Hg.) (2010): Handbuch Hochschulräte. Denkanstöße und Erfolgsfaktoren für die Praxis. Essen.

Rolle ein, es ergab sich daher keineswegs das Bild, als fühlten sich die Hochschulen von den Hochschulräten gegängelt oder unverhältnismäßig kontrolliert. In vielen Hochschulen ist es offenbar üblich, dass Senat und Hochschulrat gelegentlich gemeinsam tagen.

Empfehlungen:

- ⇒ Hochschulleitungen sollten in Bezug auf die Strategie die Hochschulräte auf eine ‚Aufsichtsratsrolle‘ verpflichten.
- ⇒ Dazu können Klärungsprozesse zum Rollenverständnis im Dialog zwischen Hochschulleitung und Hochschulrat beitragen.
- ⇒ Gemeinsame Sitzungen von Hochschulrat und Senat können dazu beitragen, die strategische Dimension in der Debatte zu stärken.
- ⇒ Hochschulleitungen sollten den Hochschulrat regelmäßig über die Zielerreichung der Strategie unterrichten.

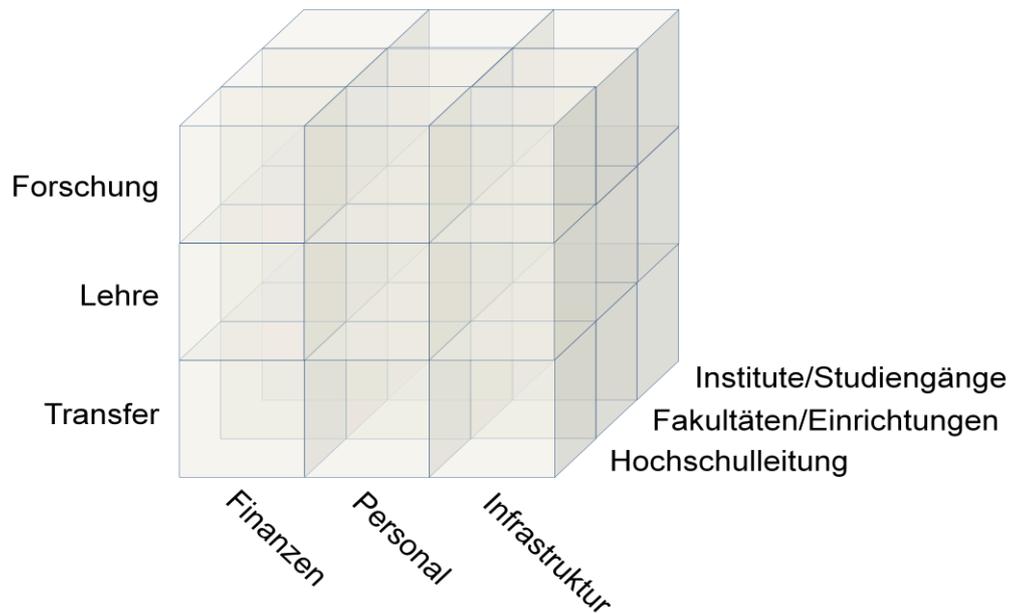
5.4.6 Umsetzung

„...hat man sich hier anfangs ein wenig viel vorgenommen...“

Die Frage der Umsetzung der Strategie kann im Rahmen dieser Studie nur eine begrenzte Rolle spielen. Denn hier sind eigentlich auch alle Ansätze, Instrumente und Formen zur Umsetzung des strategischen Managements angesprochen. Allein ein Teilbereich wie das Finanzmanagement zum Beispiel würde leicht ein eigenes Buch erfordern.¹³⁰ Über die Umsetzung der Strategie im Rahmen des strategischen Hochschulmanagements kann hier nur unter bestimmten Perspektiven gesprochen werden. In den Interviews wurde die Betrachtung besonderer Risiken, die Betrachtung und Gewichtung einiger geläufiger Instrumente und die Frage der Kontrolle der Umsetzung aus der Sicht der Strategie herausgegriffen.

¹³⁰ Siehe hierzu etwa Ziegele, Frank (2008): Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. In: A. Hanft (Hg.): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 8, Münster.

Abbildung 8: Management-Matrix (vereinfacht)



Die Gesprächspartner(innen) sind gebeten worden, einige heute geläufige Instrumente oder Ansätze in ihrer Relevanz für das strategische Management zu gewichten. Dabei sollte fünf das größte und eins das geringste Gewicht (im Sinne von „eher unbedeutend“) darstellen. Das Resultat ist in der folgenden Tabelle wiedergegeben.¹³¹

¹³¹ Bei diesen Werten ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Gesprächspartner(innen) alle Instrumente bewertet haben, so dass die Durchschnittswerte also aus einer verschiedenen großen Zahl von Antworten resultieren. Diese Werte können hier also nur gewisse Hinweise liefern im Sinne von Tendaussagen, genügen aber empirischen Ansprüchen quantitativ nicht. Wir sind jedoch überzeugt, dass die Werte nicht grundlegend anders ausfallen würden, wenn wir alle staatlichen Hochschulen befragt hätten.

Tabelle 3: Instrumente und Maßnahmen

Instrumente/ Maßnahmen		Durchschnitt
a)	Kennzahlen zur Überprüfung der Strategie	3,42
b)	Zielvereinbarungen mit Fakultäten / Instituten	4,08
c)	Zielvereinbarungen mit Professor(inn)en	3,33
d)	Innovationsfonds	3,83
e)	indikatorbasierte Mittelverteilung	3,88
f)	Balanced Scorecard	2,18
g)	Veränderungen der Organisationsstruktur	3,9

Der erste Eindruck, den man gewinnt und der sich auch mit den mündlichen Erläuterungen deckt, ist der, dass bis auf die Balanced Scorecard, die bekanntermaßen bisher nur in wenigen Hochschulen eine Rolle spielt, diese Instrumente alle im Durchschnitt als ziemlich wichtig eingeschätzt wurden. Das ist durchaus ein wenig überraschend. Man hätte ja zum Beispiel annehmen können, dass die Steuerung mit Kennzahlen den Spitzenwert erhält, da es doch sehr geläufig ist, im Zusammenhang von Strategien auch Zielwerte zu benennen. Daten überhaupt zu erzeugen und dann auch intern zur Steuerung zu nutzen, dies hätte man als den ersten Schritt eines strategischen Managements ansehen können. Hier gab es aber auch durchaus Stimmen, die betonten, die Bedeutung der Daten würde zum Teil überschätzt.

Hohe Bedeutung von Zielvereinbarungen

Auch der Spitzenwert, der den internen institutionellen Zielvereinbarungen eingeräumt wird, mag ein wenig überraschen, kann man doch erkennen, wie sehr dieses Instrument, dessen Rechtsförmigkeit noch vor zehn Jahren angezweifelt wurde, inzwischen den Hochschulalltag kennzeichnet. Es haben also inzwischen nicht nur die Länder fast alle Zielvereinbarungen als ein geeignetes Instrument zur Steuerung der Hochschulen implementiert¹³², sondern das Kontraktmanagement hat inzwischen auch die Hochschulen intern erreicht. Das mag insofern plausibel erscheinen, als dieses Instrument von seiner ‚Philosophie‘ her auf den Dialog

¹³² Siehe zur Übersicht: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm>; letzter Zugriff: 17.01.2011

ausgerichtet ist und die Partner gleichberechtigt behandeln will. Es handelt sich daher um einen Ansatz, der zu den Anforderungen an das Management einer Expertenorganisation bestens zu passen scheint. Zudem haben Zielvereinbarungen noch eine andere Stärke, die eine bekannte Schwäche der Hochschulen in Deutschland ausgleichen könnte - nämlich die Erhöhung der Verbindlichkeit. Allerdings darf das Instrument auch nicht überbewertet werden. Zum einen ist es von hoher Komplexität, so dass Hochschulen sich auch sehr ausgeprägte Methodenkompetenzen aneignen müssen, bevor sie mit Zielvereinbarungen wirkungsvoll umgehen können. Zum anderen leidet es gerade im Feld Hochschule auch unter einer Reihe von Schwächen oder technischen Problemen.¹³³

Überraschend war auch das relativ hohe Gewicht, das den individuellen Zielvereinbarungen gegeben wurde. Dabei wurde aus den Gesprächen klar, dass die Hochschulen dieses Instrument bisher vor allem bei Neuberufungen einsetzen und dass sie noch weit davon entfernt sind, mit allen Hochschullehrer(inne)n regelmäßig persönliche Zielvereinbarungen abzuschließen. Dennoch kann man erkennen, dass auch diese Form des Kontraktmanagements, die ja erst relativ jung ist und an den Universitäten vor allem dazu dient, die zeitliche Befristung der Berufungszusagen an Konditionen zu binden, inzwischen die Hochschulen erreicht und sich mehr und mehr durchsetzt. Dabei ist allen Beteiligten wohl klar, dass die individuelle Dimension hierbei zu einer deutlichen Unterscheidung im Charakter von den institutionellen Zielvereinbarungen mit dem Land oder mit Instituten und Fakultäten führt.¹³⁴

Geläufiger Kanon an Instrumenten

Eine zunehmende Bedeutung der Innovationsfonds kann man auch mit den steigenden Ansprüchen von Hochschulleitungen an eine aktive Gestaltung im Management in Verbindung bringen - und mit den zunehmenden Autonomierechten der Fakultäten. Wenn Fakultäten erst einmal auch die Personalkosten als Teil des Budgets zugewiesen bekommen, dann nimmt die Macht der Hochschulleitungen deutlich ab. Ein gut gefüllter Steuerungsfonds kann hier einen gewissen Ausgleich schaffen und den Hochschulleitungen die Mittel an die Hand geben, mit denen sie eigene Akzente setzen können. Je weiter die finanzielle Unabhängigkeit der Fakultäten steigen wird, desto größer wird die Relevanz dieses Instruments werden. Da-

¹³³ Die Ziele, die für Hochschulen interessant sind, sind oft nicht so leicht zu messen; solche Ziele sind oft auch erst über Jahre zu erreichen, die Einrichtungen benötigen aber in der Zwischenzeit dennoch die Mittel, die sie eigentlich erst nach Zielerreichung erhalten sollten; Sanktionierungen sind nicht immer leicht zu entwerfen, mitunter sind sie auch schwer durchzuhalten; der Aufwand von Zielvereinbarungen ist erheblich etc. Siehe etwa Berthold, Christian/ De Ridder, Daniela (2008): Interne Zielvereinbarungen als hochschulisches Steuerungsinstrument. In: C. Berthold/ G. Scholz/ H. N. Seidler/ B. Tag (Hg.): Handbuch Praxis Wissenschaftsfinanzierung. Berlin, A 1.8.

¹³⁴ Das beginnt schon damit, dass die individuellen Zielvereinbarungen in der Regel nicht veröffentlicht werden.

neben werden den Innovationsfonds auch systematische Funktionen zur Kompensation von Defiziten von indikatorbasierten Mittelverteilungsmodellen zugeschrieben: Eine Formel arbeitet notwendig retrospektiv (weil nur über die Vergangenheit Daten vorliegen) und sie finanziert daher keine Innovationen, sondern bereits erbrachte bzw. standardisierte Leistungen.¹³⁵

Bei der indikatorbasierten Mittelverteilung wiesen viele Antworten den Tenor auf, dass es sich hier um eine Selbstverständlichkeit handele. Und so kann man auch davon ausgehen, dass inzwischen praktisch alle Hochschulen ein solches Modell nutzen. Die Unterschiede liegen dabei im Detail, denn es macht natürlich einen erheblichen Unterschied aus, ob eine Hochschule einen gewissen Anteil der Sachmittel nach einer Formel verteilt oder ob der gesamte dezentrale Budgetanteil, was dann leicht 60 % des Gesamtetats sein können, anhand von Indikatorenberechnungen zugeteilt wird. Außerdem kommt es noch erheblich darauf an, wie die Formel konstruiert ist, welchen Anteil wirkliche ‚Leistungsindikatoren‘ dabei haben. Insofern kann man mit dem Befund, dass fast alle Hochschulen heute eine Formel in der internen Mittelverteilung benutzen, nicht allzu viel anfangen. Ernüchterte Töne von einigen Gesprächspartner(inne)n gingen entsprechend in die Richtung, dass nun mal der Fixkostenanteil bei Hochschulen so hoch sei, dass der Leistungs- und Belastungsorientierung in der Budgetbemessung enge Grenzen gesetzt bleiben.

Wenig überraschend klingt, dass der Balanced Scorecard keine besonders hohe Bedeutung zugeschrieben wurde, denn die wenigsten Hochschulen nutzen bisher dieses Instrument. Dabei haben diejenigen Gesprächspartner(innen), die bisher damit Erfahrungen sammeln konnten, die Scorecard durchaus gelobt. Denn sie kann als eine gute Antwort auf zwei der typischen Probleme des strategischen Managements an Hochschulen angesehen werden. Zum einen erzwingt sie die Übersetzung von Zielen in messbare Indikatoren und zum anderen liefert sie jeweils die Darstellung der Strategie und ihres Controlling in ein und demselben Instrument. Aber man wird noch ein paar Jahre warten müssen, bis diesem Ansatz eine ähnlich hohe Relevanz als Steuerungsinstrument für Hochschulen in Deutschland zugeschrieben wird wie den anderen.

Begrenztes Repertoire

Etwas kontrovers wurden die organisatorischen Veränderungen eingeschätzt. Gemeint war damit, dass es mitunter zur Umsetzung einer Strategie sinnvoll oder notwendig sein kann,

¹³⁵ Siehe Ziegele, Frank (2006): Zielvereinbarungen, 77-106; sowie Jaeger, Michael/ Leszczensky, Michael/ Orr, Dominic/ Schwarzenberger, Astrid (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Hannover.

zunächst eine organisatorische Veränderung vorzunehmen (Fakultäten fusionieren, zentrale Einrichtungen schaffen etc.). Während einige Gesprächspartner(innen) sagten, man solle lieber nicht gleich anfangs die Strukturen anfassen, gaben andere zu bedenken, dass je nach Situation so etwas sinnvoll und angemessen sein kann. „Es ist wie beim Fußball, die Struktur muss zu den Spielern passen“, brachte es jemand auf eine Formel.¹³⁶

Bei der Frage nach möglichen weiteren wichtigen Instrumenten, die noch nicht genannt worden sind, wurde mehrfach auf das Projektmanagement verwiesen, das als so eine Art Standard-Instrumentenkasten angesehen werden kann, der im täglichen Betrieb der Strategieumsetzung für die Klärung der Verantwortung, Zeitrahmen und die Dokumentation sorgen kann. Dann wurden die dezentrale Budgetverantwortung sowie die Entwicklung verschiedener Anreizformen (etwa Deputatsnachlässe für das Engagement im eLearning) als zusätzliche Instrumente angeführt. Die meisten Gesprächspartner(innen) betonten insgesamt, dass man die Instrumente gegenüber der Kommunikation und der persönlichen Ansprache nicht überschätzen solle.¹³⁷

¹³⁶ Zum Kontext siehe etwa Nickel, Sigrun / Zechlin, Lothar (2006): Die Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Zur Reform der dezentralen Ebene in Universitäten, in: Welte et al. (Hg.): Management von Universitäten, 193-205

¹³⁷ Siehe hierzu noch einmal die amüsante Beschreibung von Robert Birnbaum, der das Aufkommen und das Erlahmen beim Einsatz bestimmter Management-Instrumente und -Ansätze als Modeerscheinungen für den Hochschulsektor der USA nachzeichnet und deutlich macht, dass dabei jeweils Wirkungsanalysen keine Rolle gespielt hätten. Birnbaum (2000): Fads in Higher Education.

Empfehlungen:

- ⇒ Hochschulleitungen haben ein übergreifendes Interesse daran, die Umsetzung von Strategien auf Steuerungsroutinen zu übertragen und damit das Ausmaß interventionistischer Anstrengungen zu reduzieren.
- ⇒ Die Bedeutung solcher instrumentellen Ansätze sollte in den Hochschulen nach und nach zu einer gewissen Selbstverständlichkeit kultiviert werden, ohne dass die Hochschulleitungen gegenüber der Einführung einzelner Verfahren überzogene Erwartungen schüren.
- ⇒ Steuerungsinstrumente des Managements zur Umsetzung von Strategien sollten in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Keines der Instrumente kann allein die Realisierung einer Strategie bewirken. Zu viele Instrumente wiederum lassen leicht den Gesamtzusammenhang aus dem Blick geraten, und eine Implementierung von zu vielen Instrumenten überfordert leicht eine Hochschule.
- ⇒ Hochschulen sollten sich auf ein Gesamtmodell der Steuerung hin entwickeln, das einfach und stabil ist und in seinen Grundfunktionen leicht vermittelt werden kann.
- ⇒ Jedes der wichtigen Steuerungsinstrumente weist ein hohes Maß an methodischer Komplexität auf. Hochschulleitungen sollten darauf achten, dass eine hinreichende Vertrautheit mit den methodischen Anforderungen wie mit den Risiken der Verfahren in der Hochschule verankert ist.
- ⇒ Jedes Projekt sollte jederzeit in seinen Aufgaben und Funktionen auf die Strategie zurückgeführt werden können. Auch dies ist eine der wichtigen Kommunikationsaufgaben der Hochschulleitungen.

5.4.7 Controlling

„...funktioniert bei uns noch nicht so richtig...“

Nach dem oben skizzierten Grundmodell des strategischen Managements wäre der vierte systematische Schritt in der Überprüfung der Strategie bzw. der Zielerreichungsgrade zu sehen. Wenn man sich dies in einem zeitlichen Ablauf vorstellt, würde diese Kontrolle nach einer gewissen Laufzeit der Strategie in der Umsetzungsphase erfolgen und Anlass sein für Rückkopplungen gegenüber der Umsetzung (richtige Strategie, aber nicht gut genug verfolgt) oder gegenüber dem strategischen Konzept selbst (Ziele können gar nicht oder nicht auf diesem Weg erreicht werden). Nachdem ein erster Durchgang in diesem Sinne erst ein-

mal erfolgt ist, stellt man sich dieses Zusammenspiel auch gern als einen fortwährenden Zyklus vor, zum Beispiel in der viel zitierten *Plan-Do-Check-Act*-Logik. Dabei steht das „Check“ für die Kontrollfunktion während „Act“ eben die systematisch verankerte Reaktion auf die Kontrolle darstellt.¹³⁸

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, ein systematisches Hochschulcontrolling zu entwerfen. Der Controlling-Begriff wird heute ja in aller Regel sehr weit gefasst und nicht nur als eine dauernde Beobachtung der Zielerreichung verstanden, sondern auch auf operativer Ebene etwa des Finanzcontrollings als auch der Beobachtung von allerhand Prozessen und darüber hinaus im Berichtswesen wie der strategischen Planung für notwendig erachtet.¹³⁹ Hier ging es im Rahmen dieser Arbeit erneut vor allem um die Rolle, die das (akademische) Controlling innerhalb des strategischen Managements spielen kann. Daher richteten sich die Fragen nicht so sehr darauf, wie das Controlling organisatorisch genau verortet ist, über welche Zuständigkeiten es verfügt, welche Daten und Kennzahlen oder technisches Equipment es nutzt etc. Stattdessen wurde danach gefragt, ob es an der jeweiligen Hochschule überhaupt ein dezidiert strategisches Controlling im oben genannten Sinne gibt und ob aus Erkenntnissen des Controllings auch Rückschlüsse auf die Strategie oder ihre Umsetzung gezogen werden.

Auch hier zeigte sich ein eher gemischtes Bild. Relativ viele Gesprächspartner(innen) gaben an, dass es eigentlich an ihrer Hochschule keine systematische Überprüfung der Strategie und der Zielerreichungsgrade gebe. Das wurde dann meist als ein Defizit verstanden („so weit sind wir halt noch nicht“ oder auch „das müsste man wirklich noch stärker ausbilden“). Einige der Interviewten betonten demgegenüber, dass sie hier überhaupt keine Schwäche erkennen könnten. Denn etwa anhand der Jahresberichte der Hochschulleitung oder anhand anderer regelmäßiger Berichte vergewissere man sich in der Hochschule sehr wohl, wo man stehe. Hier wurden auch verschiedentlich die Zielvereinbarungen mit den Ländern angeführt, in deren Rahmen ja vielfach auch Berichte vorgesehen sind. Einen weiteren Anlass für ent-

¹³⁸ Siehe etwa Hoffmann, Thomas/ Balbierz, Silke (2010): Das KVP-Arbeitsbuch für kleine und mittlere Unternehmen. Kontinuierliche Verbesserungen professionell gestalten. Sternenfels.

¹³⁹ In gewissem Sinne gibt es das bereits: Ziegele et al. (2008): Das Akademische Controlling an deutschen Hochschulen. Dort werden vielfältige Defizite in der gegenwärtigen Entwicklungsphase des Controllings an deutschen Hochschulen aufgelistet und es werden die geläufigen grundsätzlichen Ausrichtungen des Controllings unterschieden: Ein instrumenteller Ansatz, der sich auf Einzelinstrumente wie die Kostenrechnung oder Kennzahlenmodelle orientiert; ein universeller Ansatz, der zu einer Art Gesamtperspektive für die Hochschulentwicklung wird; ein (recht verbreiteter) reaktiver Ansatz, der vor allem externe Anforderungen aufgreift und der (favorisierte) Ansatz eines entscheidungs- und prozessorientierten Controllings. Mit dem Titel „Akademisches Controlling“ soll betont werden, dass es sich nicht um eine kurzschlüssige Übertragung betriebswirtschaftlicher Instrumente auf die Hochschulen handeln darf, sondern die Angemessenheit der Prozeduren und Instrumente an die Bedingungen von Hochschulen eine zentrale Rolle spielen muss - auch bei dem Versuch, das Controlling zur hochschulinternen Dienstleistung auszubilden.

sprechende Reports liefert in einigen Hochschulen dann auch der Hochschulrat, der gerade auf der strategischen Ebene Berichte einfordert. Der Rektor einer Hochschule berichtet gar, dass man sich monatlich in der Hochschulleitung zusammensetze und die aktuellen Zahlen ansehe und dann daraus die notwendigen Schlüsse ziehe.

Es herrschte also insgesamt eine große Einigkeit darüber, dass Controlling-Funktionen ein wesentlicher Bestandteil eines erfolgreichen Hochschulmanagements sind. Dann ergibt sich der Eindruck, dass die Diskrepanz zwischen den Hochschulen, von denen berichtet wurde, dass dort dieses strategische Controlling regelmäßig ausgeübt werde, und denjenigen, die hier noch Desiderate erkennen, auch im Verständnis dessen wurzeln könnte, was denn ein strategisches Controlling ausmacht. In einer etwas reduzierten Ausprägung, in der man sich vor allem mit den aggregierten übergreifenden Zielen befasst, spielt das strategische Controlling an vielen Hochschulen bereits eine Rolle. Gleichzeitig berichteten etliche Gesprächspartner(innen), dass an ihrer Hochschule das Controlling gerade auf- oder ausgebaut werde, dass man aber noch keine rechte Systematik habe entwickeln können. Hier denkt man also vermutlich eher an einen etwas umfassenderen Ansatz, bei dem nicht nur die zentralen übergeordneten Ziele, sondern alle (Teil-) Bereiche des strategischen Managements beobachtet werden.

Bekanntlich besteht eine der größten Herausforderungen bei der Etablierung eines funktionalen Controllings darin, nicht mit zu vielen Daten zu arbeiten und einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den angestrebten Zielen und regelmäßigen Berichten herzustellen. Die zentrale Frage scheint dabei zu sein, wie man das Controlling so ausrichtet - in seinen Routinen wie den Berichtsformen -, dass es wirklich entscheidungsrelevant werden kann. Insofern ist bezeichnend, dass die meisten Gesprächspartner(innen) der Balanced Scorecard keine große Bedeutung zugebilligt haben. Denn dabei geht es ja gerade darum, die Ziele auf mehreren Ebenen in messbaren Daten zu übersetzen und die Zielerreichung in verschiedenen Leistungsdimensionen je nach Ebene verschieden aggregiert zu ‚controllen‘.

Tatsächlich dürften deutsche Hochschulen immer noch am Beginn der Etablierung eines strategischen Managements als eines holistischen Steuerungsansatzes stehen. In keinem Interview wurde ein engerer Zusammenhang zwischen dem Controlling und dem Qualitätsmanagement hergestellt, obwohl ein erweiterter Begriff von Qualitätsmanagement heute oftmals auch die Steuerungsprozesse selbst mit einbezieht als Gegenstand des Qualitätsmanagements und in einem solchen Verständnis das Controlling wichtige Indizien für qualitativen Optimierungsbedarf in der Umsetzung liefern kann. Ebenso wurde in keinem Gespräch angedeutet, dass das Controlling bei der Entwicklungsplanung eingebunden sei.

Empfehlungen:

- ⇒ Für das strategische Controlling gilt ähnlich wie für andere Elemente des strategischen Managements, dass weniger oft mehr ist. Mit der Beobachtung einiger weniger Kennwerte sollte eine regelmäßige Überprüfung der Strategie möglich sein.
- ⇒ Wichtig ist vor allem, dass eine solche Überprüfung stattfindet, ernst genommen wird und dann auch bei Bedarf zu Konsequenzen führt.
- ⇒ Diese Grundfunktionen eines strategischen Controllings sollten auch dann ausgeübt werden, wenn ein differenziertes akademisches Controlling noch im Aufbau ist.
- ⇒ Gerade wegen der Mannigfaltigkeit der potenziellen Controlling-Funktionen sollen die Hochschulen ein Gesamtkonzept entwickeln, das an die bereits bestehenden Instrumente anknüpft und sich auf wesentliche Serviceleistung für die Hochschule konzentriert.
- ⇒ Controlling bedarf der Akzeptanz innerhalb der Hochschule - Verwertbarkeit, Transparenz und Effizienz sind dabei wesentliche Erfolgsfaktoren.

5.4.8 Dauer

„...glaub nicht, dass die eine Strategie haben, die tauschen alle vier Jahre die Hochschulleitung aus...“

Es ist eine Banalität festzuhalten, dass Prozesse an Hochschulen lange dauern. Bei einer Strategie, die per definitionem von einem zumindest mehrjährigen Zeitrahmen handelt, liegt dies umso mehr auf der Hand. In den Interviews ist u.a. auch nach der Dauer der Strategieentwicklung gefragt worden - vom ersten Beschluss, eine Strategie formulieren zu wollen, bis zum formalen Beschluss durch Hochschulleitung, Senat oder Hochschulrat. Interessanterweise hatten viele Gesprächspartner(innen) sich zu zwei Zeitdimensionen geäußert, zur Dauer der Strategieentwicklung und der Dauer des Erreichens der zentralen strategischen Ziele.

Strategieentwicklung - sechs bis 30 Monate

„...beim nächsten Mal ging es schon schneller...“

Wie nicht anders zu erwarten, hängt es bei der Strategieentwicklung sehr stark von dem Grad der Beteiligung und solchen simplen Faktoren wie der Größe der Hochschule ab. Die Antworten schwankten zwischen drei Monaten und zweieinhalb Jahren. Bei der Entwicklung

der Konzepte für die Exzellenz-Initiative war es natürlich anders, weil hier ja die Zeiten von außen recht knapp vorgegeben waren - bezeichnend hier, dass ein Gesprächspartner sagt: „wir hätten nach dem Scheitern in der ersten Runde eigentlich gleich beginnen sollen, uns auf die zweite Runde vorzubereiten, dann hätte die Zeit gereicht, aber das konnten wir intern nicht durchsetzen“. Deutlich wurde aus den Antworten auch, dass es zwischen der Geschwindigkeit bei der Strategieentwicklung und den Erfolgen bei der Strategieverfolgung einen Zusammenhang gibt. Wo eine Strategie allzu schnell und notgedrungen dann auch stärker *top-down* mit Abstrichen bei der Kommunikation entwickelt wird, erhöht sich das Risiko, dass der neue Weg geringe Akzeptanz bei den Hochschulmitgliedern findet und dann folglich auch von einer geringeren Zahl an Hochschulmitgliedern mit der Intensität verfolgt wird, die man sich als Hochschulleitung wünscht.

Doch zugleich gilt hier nicht das Gegenteil: Ein zeitintensiver Prozess der Strategieentwicklung unter breiter Beteiligung muss nicht zwangsläufig dazu führen, dass die Strategie erfolgreicher umgesetzt wird. Die Dauer eines solchen Verfahrens ist nicht linear mit besseren Resultaten verknüpft. Dafür taucht aber der schon erwähnte Konflikt wieder auf. Breite Partizipation erhöht das Risiko auf kleinste gemeinsame Nenner und verringert die Chancen auf gravierende Veränderungen. Allerdings ist die Funktion zwischen Partizipation und Dauer nicht völlig linear. Gutes Projektmanagement, klare Kommunikation über den Prozess, seine Schritte, seine Konsequenzen und die Möglichkeiten zur Mitwirkung eröffnen auch Optionen der Beschleunigung. Denn natürlich ist ein Prozess der Strategieentwicklung von zweieinhalb Jahren für die Beteiligten erschöpfend und demotivierend (viele Beteiligte haben im Laufe einer solchen Zeit bereits ihre Funktionen verloren).

Tröstlich ist immerhin, dass Hochschulen in diesen Prozessen lernen. So dauert die nächste Runde bei der Erarbeitung eines Hochschulentwicklungsplans oft deutlich weniger lange, weil alle Beteiligten Schlüsse aus den Erfahrungen der ersten Runde gezogen haben. Aber neben den Erfahrungen im Projektmanagement kann man nun auch an die gegebene Vorlage anknüpfen, die in der Regel nur fortgeschrieben oder modifiziert werden muss. Hier wäre es gleichwohl besonders wichtig, dass die Erfahrungen über den Prozess mit dem nächsten Wechsel in der Hochschulleitung nicht verloren gehen. Das ist allerdings ein bisher meist vernachlässigter Punkt - wie man im Sinne eines Wissensmanagements solches Wissen für die Organisation sichern kann.

Empfehlungen:

- ⇒ Mit Hilfe eines klaren Projektmanagements können Prozesse mit relativ hohen Beteiligungsgraden durchaus zügig realisiert werden.
- ⇒ Zeitpläne für Prozesse der Hochschulentwicklung sollten nicht unrealistisch ehrgeizig gestaltet werden (meist dauern die Prozesse ohnehin länger als geplant). Dennoch führen straffe und konsequent begleitete Abläufe eher zu den gewünschten Erfolgen als sehr großzügige Zeitpläne.
- ⇒ Hochschulen sollten versuchen, ihre Erfahrungen mit Strategieprozessen systematisch auszuwerten.

Erfolg von Strategien

„Da braucht man einen langen Atem“

Zu dieser Frage ergab sich ein erstaunlicher Befund. Fast alle Gesprächspartner(innen) betonten, dass eine Strategie eigentlich erst über einen Zeitraum von mindestens zehn Jahren greifen könne und ihr Erfolg auch dann erst an sichtbaren Erfolgen abgelesen werden könne. Eine einzige Amtszeit einer Hochschulleitung sei hier eindeutig zu kurz, dann sei auch das Risiko eines *roll back* zu groß. Dabei zeigten die Beispiele, auf die die Interviewten jeweils verwiesen, dass sie in diesem Zusammenhang an wirklich bedeutende Veränderungen dachten - und nicht an sozusagen ‚ruhiges Fahrwasser‘.¹⁴⁰

Die Gründe und Erfahrungen, die zu diesen Urteilen geführt haben, waren vielfältig, aber wenig überraschend. Binnen kurzer Zeit kann man nicht viele Menschen in einer Hochschule wirklich erreichen und zu Verhaltensänderungen motivieren. Zum Erreichen strategischer Ziele sind vielfach auch neue Steuerungsinstrumente auf der Umsetzungsebene nötig, deren Entwicklung und Implementierung vielfach ebenfalls Zeit benötigt - und oftmals wiederum umfangreiche Abstimmungs- und Beteiligungsformen erfordert. Berufungsstrategien zum Beispiel als ein für viele Ziele wichtiges Teilelement benötigen Zeit, um greifen zu können. In der Summe kann man leicht vergrößernd zusammenfassen: Wer seine Hochschulen deutlich verändern will, nehme sich Zeit.

Das ist keineswegs eine banale Erkenntnis, denn viele Strategieprozesse an Hochschulen werden mit dem Blick auf deutlich kürzere Zeiträume begonnen. Vermutlich sähe das Pro-

¹⁴⁰ Und die wenigen Expert(inn)en, die auch in kürzerem Zeitraum Erfolge für Strategien für möglich hielten, kamen wiederum aus Hochschulen, in denen mit noch viel höherer Intensität an neuen Strategien gewirkt wird. Dort arbeiten alle Hochschulleitungsmitglieder sehr arbeitsteilig und sehr kohärent mit extremem Zeitaufwand an der Kommunikation. Insofern bestätigen diese wenigen Stimmen nur den generellen Trend. Beschleunigung ist nur um den Preis extremer Hochtouren zu haben.

jektdesign für manchen Strategieprozess ganz anders aus, würden die Verantwortlichen von vornherein unterstellen, dass man sich am Beginn eines zehnjährigen Prozesses befindet. Man würde sich dann wohl noch mehr auf die wirklich großen Fragen konzentrieren. Vor allem aber würden Hochschulleitungen unter dieser Perspektive vielfach einen veränderten Blick auf das Kerngeschäft von Strategien werfen, nämlich auf die Frage, wie und mit welchen Schritten man denn die übergeordneten Ziele erreichen kann.

Strategischer Wirkungshebel

Wenn Hochschulen einerseits keine Organisationen sind, die sich *par ordre du mufti* führen lassen, und wenn die Hochschulleitung andererseits nicht auf den Anspruch verzichten will, die Hochschule zu führen und nicht zum schlichten Moderator werden will, dann stellt sich mit Blick auf solche Zeitrahmen noch einmal die Frage nach dem Führungsparadox. Wie kann man Impulse setzen, die auf der langen Strecke wirksam werden? Dabei kommen dann möglicherweise Ansätze in Betracht, die man zunächst überhaupt nicht ‚strategisch‘ genannt hätte.

Ein Beispiel dafür sind die Campus Management-Systeme. Die Entscheidung für die Einführung eines solchen Systems fand in vielen Hochschulen unter der Überschrift „IT“ statt. Nicht nur hatte man die erheblichen Umwälzungen, die dadurch in den Abläufen erzwungen werden, neben dem extremen Zeitaufwand unterschätzt, sondern vor allem hatte kaum jemand in den betroffenen Hochschulen dies als eine strategische Entscheidung zur Verbesserung der Servicequalität gegenüber den Studierenden, zur Intensivierung der studierendenbezogenen Standard-Kommunikation wie zur qualitativen Verbesserung ungezählter Prozesse im Lehr- und Prüfungswesen verstanden. Ein anderes Beispiel findet sich auf dem Feld der Internationalisierung. Indem man in einem wirklich ‚internationalen‘ Studiengang den Auslandsaufenthalt zur Verpflichtung erhebt, vollzieht eine Hochschule in diesem Handlungsfeld jeweils einen großen Sprung. Die fragliche Änderung der Prüfungsordnung ist ein vergleichsweise kleiner Eingriff, der zugleich einen erheblichen Handlungsdruck auf Studierende und Hochschule ausübt. Der alternative Weg, die Lehrenden und die Studierenden davon zu überzeugen, wie wichtig Auslandsaufenthalte im Studium seien, um dann den Studierendenaustausch aufzubauen, erfordert sehr viel mehr Überzeugungsanstrengungen und erbringt fast immer eine viel geringere Wirkung.¹⁴¹

¹⁴¹ Auf diesem Weg hat die Hochschule Bremen über 20 Jahre hinweg ihren Anteil an „outgoing students“ auf 2/3 steigern können, was ihr noch immer eine führende Position in Deutschland sichert.

Aus der Perspektive über die (lange) Dauer von Strategien ergeben sich also für Hochschulleitungen, die ihrer Hochschule strategisch wirksame Impulse geben wollen, zwei Konsequenzen. Zum einen spricht a) sehr viel dafür, sich in den eigentlichen Strategiediskussionen auf die zentralen übergeordneten Fragen zu konzentrieren, denn die meisten Aufgaben wird man im Laufe der folgenden Jahre ohnehin noch einmal in anderem Lichte betrachten. Zum anderen lohnt sich b) das Nachdenken darüber, mit welchen Interventionen die größten Hebelwirkungen erreicht werden können.

Hidden Agenda?

An dieser Stelle taucht noch ein heikler Punkt auf, der durch die beiden letzten Beispiele illustriert werden kann. Einen Beschluss zur Einführung eines Campus Management Systems haben die meisten Hochschulen getroffen, ohne recht zu ahnen, wie umfassend, komplex und aufwändig das Projekt letztlich werden wird. Je genauer die Folgen einer solchen Entscheidung abschätzbar sind, desto mehr stellt sich die Frage, ob solche Entscheidungen noch mehrheitsfähig wären. Gerade kühne strategische Entscheidungen an Hochschulen waren zuvor oft nicht in Gremien beschlossen worden. So mag man zum Beispiel auch zweifeln, ob die Idee, die Universität Bremen zu einer der forschungstärksten deutschen Universitäten umzuformen, vor 20 Jahren innerhalb der Hochschule konsensfähig gewesen wäre - andere Beispiele ließen sich anführen. Sollte es also so sein, dass die besonders markanten Strategien nur dann verfolgt werden können, wenn die Gremien eben nicht beteiligt werden, wenn es als *top down* zugeht und vor allem nach Maßgabe der im Allgemeinen so verpönten *hidden agenda* agiert wird. Auch wenn sich dies empirisch kaum belegen lässt, so steckt in dem Gedanken eine gravierende Provokation - auch für die Überlegungen, die hier in dieser Studie bisher entfaltet wurden.¹⁴²

Das ist nicht in einem extremen Sinne zu verstehen, denn in Hochschulen bleiben die strategischen Entwicklungen nie lange im Verborgenen. So kann man wohl davon ausgehen, dass einige Hochschulleitungen für ihre Hochschulen eine gewisse Grundlinie verfolgen, diese aber wohlweislich nie in Gänze zur Abstimmung stellen, sondern sich dabei allenfalls auf Teilstrategie oder begrenzte Vorhaben beziehen. Immerhin finden sich Beispiele für strategische Debatten, die weitgehend fruchtlos verliefen, weil sie für die jeweilige Hochschule noch ‚zu früh‘ kamen, da ein Problembewusstsein noch unterentwickelt war oder Egoismen noch zu stark ausgelebt wurden. Es ehrt natürlich jede Hochschulleitung, wenn sie stets mit offe-

¹⁴² Ein Gesprächspartner sagte, man solle die Strategien „nicht so oft wiederholen“, weil man damit nur die Leute ärgere. Besser sei eine Umsetzung im täglichen Handeln.

nem Visier ficht und sich damit auch auf das Risiko von Niederlagen einlässt. Doch je nachdem, wie lebhaft die Diskussionen geführt werden, kosten solche Versuche eben nicht nur Zeit, sondern auch Ressourcen, Energie und Reputation. Offen wäre vor diesem Hintergrund, ob es sich um eine juvenile Schwäche der Hochschule handelt, die noch nicht reif genug ist oder war für ernsthafte strategische Debatten und Entscheidungen, oder ob es sich um eine Grunddisposition von Hochschulen handelt. Im ersten Falle müsste sich die Lage langsam wandeln, dann würden Hochschulen, je länger sie an die Reflexion von Strategien gewöhnt sind, auch reif genug sein, mitunter weitreichende und einschneidende Konsequenzen erörtern und entscheiden zu können. Im zweiten Fall jedoch müsste man sich auf die Gleichung einstellen, dass ein hohes Maß an Akzeptanz stets nur mit geringen Veränderungswirkungen erkaufte werden kann. Die Gesprächspartner(innen) plädierten weit überwiegend für Transparenz und offene Debatte - insofern herrscht offenkundig die ‚optimistische‘ Sicht vor, dass Hochschulen eine eigene Reife und Strategiefähigkeit erreichen können.

Empfehlungen:

- ⇒ Hochschulleitungen als Promotoren der Strategie sollten sich auf größere Zeiträume für das Erreichen wichtiger Ziele einstellen.
- ⇒ Hochschulleitungen sollten nach besonders wirkungsvollen Interventionen suchen (größte Hebelwirkung).
- ⇒ Hochschulen sollten nur Diskussionen zugemutet werden, die sie auch führen bzw. aushalten können.

5.4.9 Risiken

„...*hatten wir vorher falsch eingeschätzt...*“

Ausgehend von dem oben erwähnten Standard-Modell wurde gefragt, in welchen Phasen die größten Risiken für den strategischen Gesamtprozess liegen und welche Fehler vor allem in den einzelnen Phasen (Analyse / Entscheidung / Umsetzung / Controlling) besonders drohen. Hier ergab sich ein für uns erstaunlich disparates Bild. Wenig überraschend ist zunächst, dass nur ein Gesprächspartner das größte Risiko im Controlling verortete - dies deckte sich mit den Antworten zum Controlling insgesamt. Aber jenseits dessen verteilten sich die Schwerpunkte auf die Phasen a) Analyse der Situation und Entwicklung von Zielen, b) Ausformulieren der Strategie und Entscheidung herbeiführen sowie c) Umsetzung sehr disparat.

Diejenigen, die vor allem im ersten Schritt die Risiken sahen, gingen naheliegenderweise auch davon aus, dass, wenn man anfangs eine unzureichende Analyse erstelle, man auch zu falschen Schlüssen gelange, in der Folge zu falschen Zielen und man dann vermutlich in den meisten Schritten auch wenig Erfolg habe. Das ist in sich durchaus schlüssig, bleibt aber doch einem sehr einfachen Konzept von strategischem Management verhaftet. Bei denjenigen Gesprächspartner(inne)n, die in der Analysephase nicht das größte Risiko sahen, entstand der Eindruck, dass sie die Analyse für ein überschaubar komplexes Unterfangen halten. Das ist je nach Situation auch sehr plausibel. So kann es Hochschulen geben, deren strategische Herausforderungen sozusagen an zwei Fingern abzuzählen sind (schlechte Nachfrage, geringe Forschungsleistung etc.). Oder es kann auch äußere Bedingungen geben, die die Komplexität der Analyse erheblich reduzieren (Einsparauflagen, Bologna, Hochschulpakt...). Insofern sind hier wie im Blick auf die anderen Phasen die disparaten Einschätzungen der Gesprächspartner(innen) wohl vor allem auf verschiedene Referenzrahmen zurückzuführen.

Interne Faktoren

...während der Strategieentwicklung

Bei den Risikofaktoren für die Analysephase herrschte wiederum eine große Übereinstimmung. So wurden blinde Flecken, unzureichende Daten, zu wenig Zeit und ein fehlender Außenblick angeführt. Ein Rektor lieferte ein Beispiel dafür, dass seine Hochschule mit ihrer Strategie eigentlich ganz zufrieden war, bis man die Effekte der demographischen Entwicklung in die Analyse mit einbezog und in der Strategie dann massiv umsteuerte. Zum Teil wurde angedeutet, dass man ja gerade in der Analysephase die Daten sammle, aus denen man dann die für die Kommunikations- und Überzeugungsarbeit (die „story“) so wichtigen Argumente beziehe - folglich müsse man hier sorgfältig arbeiten - nicht so sehr, um zur richtigen Strategie zu gelangen, sondern um eine gute Begründung gewinnen zu können.

Für den Schritt der Ausformulierung und Entscheidungsfindung bleibt zunächst anzumerken, dass dieser Schritt nicht in jeder Hochschule von der Analysephase leicht unterschieden werden kann. Diejenigen Gesprächspartner(innen), die sich hierzu dezidiert äußerten, sahen hier unter dem Gesichtspunkt das größte Risiko, als man ohne Entscheidung u. U. keine Strategie hat. Im Bezug auf die Entscheidungsfindung durch einen Senat etwa ist hier natürlich der zentrale Aspekt die Kommunikation und die Überzeugung, die geleistet werden muss, um in einer Hochschule ein positives Votum zu einer Strategie zu gewinnen. Erneut tut sich hier die Spannung zwischen schwerwiegenden Veränderungen mit ggf. schmerzhaften Entscheidungen und der Zustimmung für solche Konzepte in den traditionell konsensori-

entierten deutschen Hochschulen auf - und dies berührt dann wiederum die Frage der Partizipation. In Hochschulen, in denen solche Entscheidungen von der Hochschulleitung oder dem Hochschulrat, nicht aber vom Senat getroffen werden, sieht man diesen Schritt natürlich gelassener. Gleichwohl sahen alle Gesprächspartner(innen) es als zwingend an, Strategien mit höchster Intensität zu kommunizieren. Denn der entscheidende Erfolgsfaktor für jede Strategie, so formulierte es einer der Interviewten, ist nun mal die „Durchdringungstiefe“, mit der man die gesamte Hochschule kommunikativ erfasst.

... während der Umsetzung

Auch in der Umsetzung sahen einige die größten Risiken. Auch diese Sichtweise ist durchaus plausibel, denn was nützt die beste Strategie, wenn nichts davon umgesetzt wird. Vor allem wurde hier ins Feld geführt, dass man für die Umsetzung oft noch einmal komplexe Instrumente neu entwickeln müsse und dass dabei erneut wieder viele Menschen zu beteiligen seien. Also geht es dann auf dieser Ebene noch einmal um die Partizipation und die kommunikative Vermittlung. Dazu ist dann oft Durchhaltevermögen, eine gute Zusammenarbeit auch mit der Verwaltung und sehr viel Detailarbeit gefordert. Gleichzeitig darf man in den verschiedenen Teilprojekten und Handlungssträngen den strategischen Gesamtzusammenhang nicht aus den Augen verlieren, und gerade die Führungskräfte müssen jederzeit in der Lage sein, die großen Linien nachzuzeichnen und die Verknüpfung der einzelnen Schritte und Maßnahmen mit der Strategie herzustellen. Denn eine strategische Orientierung gewinnt in der Breite der gesamten Hochschule gerade dadurch an Rückhalt, dass sie sich in der Umsetzung auch auf der Alltagsebene wiedererkennen lässt und dort auch ihre sichtbaren Erfolge zeitigt.

Hier ist vor allem aber noch darauf Bezug zu nehmen, dass mit der Umsetzung heutzutage in den deutschen Hochschulen vielfach Reformen gemeint sind. Wie oben angedeutet, kann man bei der Umsetzung zwischen den Steuerungsgrundsätzen auf der einen und der Organisation auf der anderen Seite unterscheiden - und in der Organisation zwischen Aufbau- und Ablauforganisation. Da die meisten deutschen Hochschulen zurzeit noch damit beschäftigt sind, das strategische Management für sich überhaupt zu erschließen, sind auf vielen Feldern gravierende Neuerungen zu realisieren. Teilweise kommen Reformprozesse von außen hinzu (kaufmännische Buchführung, Globalhaushalte, Trennungsrechnung, Bologna...). Vor diesem Hintergrund bedeutet die Umsetzung von Strategien heutzutage in den meisten Fällen nicht einfach, bestehende Routinen hier und da zu modifizieren, sondern fast immer sind damit auch tiefgreifende Reformen in der Aufbau- und Ablauforganisation angesprochen.

... in allen Phasen

Wenn sich in der Summe die Expert(inn)en nicht so recht einig darin waren, in welcher Phase des strategischen Management-Zyklus das größte Risiko für den Gesamterfolg anzusiedeln sei, dann ist daraus vor allem ein, wenn auch unbequemer Schluss zu ziehen: Es gehören eben alle Elemente zusammen. Ohne einen Plan, ein strategisches Gesamtkonzept verlieren sich Hochschule und ihre Leitung im Alltagsgeschehen, und die Hochschule hat nur geringe Chancen, ihren eigenen Weg zu gehen, die neu gewonnenen ‚Autonomiespielräume‘ zu nutzen, sie wird kaum große Veränderungen oder Reformen bewältigen können. Jede noch so kluge Strategie braucht eine Umsetzung in die Handlungsroutinen des Alltags, in die Strukturen und Prozesse. Dies ist der eigentliche Teil der Arbeit, die sukzessive Ausrichtung der gesamten Organisation auf die neuen Ziele - und da reicht einstweilen oft nicht allein das Umlegen einer Weiche, sondern es müssen vielfach neue Gleise gelegt werden. Ohne Controlling wiederum bleibt das strategische Management blind, werkelt in mehr oder weniger gutem Glauben und mit gutem oder schlechtem Evidenzwissen ausgestattet vor sich hin. Erst wenn aus dem Controlling Rückkopplungsschleifen zur Routine des Managements geworden sind und sich die Hochschule daran gewöhnt hat, in der Folge der Controllingberichte nach- oder umzusteuern, wird man eine Steuerungskompetenz entwickelt haben, die den gewachsenen Handlungsspielräumen der Hochschulen hierzulande gerecht wird.

Dass die Expert(inn)en das größte Risiko jeweils in unterschiedlichen Phasen ansetzen, hat aber sicher noch mit einem anderen Punkt zu tun. Darin spiegelt sich auch der je spezifische Erfahrungshintergrund an der eigenen Hochschule - und er verweist darauf, dass jede einzelne der Phasen als kritisch angesehen werden muss. Man kann keine Patentrezepte angeben, denn in allen Phasen stecken hohe Risiken. Die Strategien selbst sind oftmals wenig anspruchsvoll und schreiben die gegebene Situation nur mehr oder weniger fort. Je anspruchsvoller sie aber sind, desto mehr fragt sich, ob und in welchem Ausmaß die Akzeptanz der Hochschule gewonnen werden konnte, deren Mitglieder letztlich die Strategien im Routinengeschehen umsetzen müssen, sie ‚leben‘ müssen. Dabei kann es leicht geschehen, dass die Überzeugungsarbeit, die ggf. auch für die Zustimmung in den Gremien geleistet wird, Kompromisse erzwingt, die der Strategie jede Entschiedenheit nimmt. Der Grundkonflikt, der darin liegt, Menschen für die Verfolgung von Zielen zu gewinnen oder gar zu begeistern, die u.U. ihren eigenen Interessen zuwiderlaufen, zieht sich durch den gesamten Managementzyklus. Das ist ja auch der Grund dafür, warum unsere Gesprächspartner(innen) der Kommunikation so eine herausgehobene Bedeutung zumessen. Die Strategien müssen eben ständig neu erläutert, begründet und vermittelt werden.

Externe Faktoren

Die Zahl der Risiken im Rahmen des strategischen Managements ist naturgemäß groß. Eines, auf das die Hochschulleitung wenig Einfluss hat, liegt in den politischen Interventionen. Werden Studienbeiträge abgeschafft, Mittel gekürzt, Ausbaupläne zeitlich gestreckt, Genehmigungen nicht erteilt, so kann das oftmals die Pläne der Hochschulen massiv konterkarieren. Auch grundsätzlich positive Entwicklungen kommen hier in Betracht. So kann die politische Entscheidung über die Integration einer anderen Hochschule oder sonstigen Einrichtung in die Hochschule die bisherigen Entwicklungskonzepte ad absurdum führen.

Doch oftmals kommen externe Faktoren nicht einfach als fixe Entscheidungen über die Hochschule hereingebrochen. Vielmehr entstehen in der Gemengelage des hochschulpolitisch-administrativen Komplexes mit seinen verschiedenen Ebenen und Spielern immer wieder Gelegenheiten, in denen einige Hochschulleitungen Chancen für ihre eigenen Einrichtungen wittern. Diese Untersuchung sollte sich vor allem mit den internen Herausforderungen des strategischen Managements befassen. Aber es ist ja offensichtlich, dass einige Hochschulleitungen hier eine wichtige Rolle spielen, einerseits im Sinne der Interessenvertretung der durch LRK oder HRK und in vielen Gremien, Ausschüssen und Expertenkreisen, andererseits aber auch im direkten Lobbying für die eigene Hochschule. Hier sind viele Leitungspersonalitäten dafür bekannt, dass sie teils seit etlichen Jahren diese Ebene erfolgreich bespielen. Dabei tut sich für das Leitungspersonal eine wichtige Funktion auf, die zum Teil auch im (mindestens zeitlichen) Gegensatz zu der Rolle der Leitung der eigenen Institution geraten kann. Währenddessen treten beständig Spannungen auf zwischen einer Expertenfunktion, einer direkten Interessenvertretung für die eigene Hochschule oder doch für die eigene Hochschulgruppe, und es ergeben sich kontinuierlich wechselnde Koalitionen.

Einige Hochschulleitungen sind virtuos darin, extern sich auftuende Chancen für ihre Hochschulen frühzeitig zu erkennen und zu nutzen. Im Extremfall läuft das auf den Verzicht auf eine eigene Strategie zugunsten extremer Flexibilität hinaus. Angesichts der Dynamik des Umfeldes, in dem sich Hochschulen in Deutschland gegenwärtig bewegen, ist das keineswegs notwendigerweise eine erfolglose Option. Es erfordert allerdings auf der Seite der Hochschule gewisse Erfolgsbedingungen. So muss diese Hochschule bereit sein, sich schnell auf sich bietende Gelegenheiten einzulassen. Dazu ist in Regel auch ein hohes Durchsetzungsvermögen der Hochschulleitung erforderlich - und entsprechend ein gewisses Vertrauen. Diese Führungspersonalitäten nutzen nicht selten den Informationsvorsprung und ihre ‚gute Vernetzung‘ dafür, sich argumentativ durchzusetzen. In diesem Spiel kommt es natürlich besonders auch auf so etwas wie ein gutes Urteilsvermögen an, denn wenn in

schwerwiegenden Fällen die politischen Entscheidungen dann einmal anders laufen, ist die Glaubwürdigkeit schnell verloren.

Reihenfolge

Einige Expert(inn)en wiesen darauf hin, dass man in das strategische Management nicht notwendig mit dem Anfang, also etwa der Formulierung eines Leitbildes einsteigen müsse. So könne man etwa auch erst einmal eine Strategie ausformulieren und aus dieser dann später ein Leitbild abstrahieren. An diesem Beispiel leuchtet der Gedanke sicher ein. Aber er gilt auch für andere Phasen. Es kann durchaus schlüssig sein, zunächst einmal größere Projekte (wie zum Beispiel Bologna) umzusetzen, bevor die Hochschule eine neue Strategie entwirft. Da viele Hochschulen ohnehin mit einer großen Anzahl von Projekten belastet sind, stellt sich immer die Frage, was man einer Hochschule gerade zumuten kann - sowohl in Hinblick auf die zeitliche Belastung als auch im Blick auf eine mögliche Infrage-Stellung der gesamten Strategie.

Empfehlungen:

- ⇒ Auch wenn die tatsächlichen Risiken für staatliche Hochschulen vergleichsweise gering sind, so sollten Hochschulleitungen im Sinne des Projektmanagements die Risiken für den Prozess der Strategie und ihrer Umsetzung abschätzen und bewerten.
- ⇒ Solche Risikobewertungen können die Grundlage dafür bilden, dass die Hochschulleitung entscheidet, welche Prozessschritte sie selbst begleiten will und welche delegiert werden können.

5.4.10 Projektsteuerung und Taktik

„...es gab ein kurzes Aufmucken, Murren, und dann ist Ruhe gewesen...“

Projektmanagement an Hochschulen?

Eines der großen Desiderate im Hochschulmanagement muss im Projektmanagement gesehen werden. Entammt das Leitungspersonal der Hochschulen in der Regel der Wissenschaft und verfügt daher generell über Erfahrungen und Kompetenzen im Management, die nicht systematisch, sondern aufgrund biographischer Zufälle oder natürlicher Begabungen zustande kommen, so sind spezifische Kompetenzen im Projektmanagement eher noch zu-

fälliger anzutreffen. Hinzu kommt auch hier eine verbreitete Skepsis solcher Formen der ‚Professionalisierung‘¹⁴³ und der Adaption von Steuerungsverfahren aus der Wirtschaft. Für Professor(inn)en an den Fachhochschulen gilt das alles nur eingeschränkt, haben sie doch in aller Regel ausgedehnte Erfahrung in Unternehmen und Organisationen außerhalb der Hochschule gesammelt. Allerdings sind sie in den meisten Fällen so relativ jung in die Hochschule eingetreten, dass sie vorher kaum besonders hochrangige Führungspositionen erlangen konnten. Vor allem aber gilt auch hier, dass dezidierte Managementkompetenz eben nicht das Selektionsprinzip für den Weg in die Hochschule war - und zwar von beiden Seiten nicht.

Eine der zentralen Schwierigkeiten bei der Übertragung von Projektmanagement-Ansätzen aus der Wirtschaft oder anderen Organisationen auf Hochschulen besteht naheliegenderweise darin, dass eine zentrale Erfolgsbedingung von Projektmanagement in anderen Handlungsbereichen für Hochschulen nicht leicht hergestellt werden kann, nämlich die klare Definition von Weisungsbefugnissen. Eine weitere wichtige Differenz ist in der hohen Fehlertoleranz von Bildungsprozessen zu sehen. Ungenaueres oder gar unkoordiniertes Verhalten in Einzelfällen können Bildungsprozesse meist verzeihen, während ein einziger Fehler in einer industriellen Produktion mitunter enorme Folgen und hohe Kosten nach sich ziehen kann.¹⁴⁴ Überhaupt spielen Kosten, vor allem die (eigentlich dominanten) Personalkosten an den Hochschulen eine ähnlich untergeordnete Rolle wie Zeit.

Allerdings ist die Schlussfolgerung aus der Tatsache, dass Hochschulen sich nun mal von Unternehmen unterscheiden und dass die Freiheitsrechte der Wissenschaftler(innen) ausgeprägt sind, man brauche folglich kein Projektmanagement an Hochschulen, keineswegs zwingend. Genau umgekehrt könnte man auch argumentieren, weil die Verbindlichkeit an den Hochschulen geringer ist und die Projekte oft riskant sind, brauche man gerade eine umso höhere Aufmerksamkeit auf das Projektmanagement als in anderen Organisationen, nicht weniger. Gleichwohl muss es sich bei dem Projektmanagement, das Hochschulen benötigen, um andere Formen, andere Akzente und andere Ansätze handeln - komplexe IT-Programme zur Projektsteuerung sind an Hochschulen zum Beispiel inzwischen recht unbe-

¹⁴³ Die Reserviertheit kann soweit reichen wie an jeder deutschen Hochschule, wo der/die Präsident(in) in den Präsidiumssitzungen keine Tagesordnungen und keine Protokolle wünscht, weil ihm/Ihr dies bereits eine zu große formale Beschränkung darstellt. Siehe etwa: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,259980,00.html>, letzter Zugriff: 25.01.2011.

¹⁴⁴ An Hochschulen konnten über Jahrzehnte Prüfungsordnungen in Kraft sein, die streng genommen gar nicht studierbar waren. Dort können Korrekturfristen definiert sein, zu deren Einhaltung der Hochschule in einzelnen Studiengängen bei weitem die Kapazitäten fehlen etc. Erst ganz allmählich tauchen nun Fälle davon auf, dass Studierende ihre Hochschule bei verspäteter Erstellung des Zeugnisses auf Verdienstausschluss verklagen.

liebt. Wenn die Bedingungen und die Aufgaben der Hochschulen sich so stark von anderen Organisationen unterscheiden, dann muss das also nicht heißen, dass die Hochschulen ihre Projekte nicht ‚managen‘ sollten. Vielmehr geht es darum, das Projektmanagement an den Prioritäten und Bedingungen von Hochschulen auszurichten. Wenn etwa der Aufbau von Akzeptanz eine so zentrale Rolle spielt, dann kann man u.U. beim Zeitrahmen größere Flexibilität akzeptieren als bei einem Unternehmen, das fristgerecht seine Produkte ausliefern muss.

Rolle von Projektmanagement

Aus den bekannten Arsenalen des Projektmanagements kommen bei Strategieprojekten an Hochschulen vor allem die einfachen Instrumente in Frage. Zielklärung, Projektbeschreibung, Aufträge definieren, Verantwortlichkeiten festlegen, Zeitpläne, Berichtspflichten, Monitoring- und Supervisionsaufgaben, Ressourcenzuteilung und ähnliche eher banal klingende Anforderungen sind in vielen Hochschulprojekten längst keine Selbstverständlichkeit. Gerade dort, wo Wissenschaftler(innen) eingebunden sind, können vielfach so schlichte Bedingungen nicht einfach eingefordert werden, weil keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, da man die Wissenschaftler(innen) oft nicht an anderer Stelle entlasten kann und weil keine Weisungsbefugnisse vergeben werden können.

Ein Gesprächspartner setzte sehr auffällig strategisches Management mit Change Management gleich. Das ist eine bemerkenswerte Gleichung, unterstellt sie doch implizit entweder einen extrem dominanten Reformbedarf an den Hochschulen oder einen ohnehin dauerhaften Wandel, so dass es kaum noch Routinebetrieb gibt. In etwas abgeschwächter Form tauchte ein ähnlicher Aspekt in sehr vielen Gesprächen auf - nämlich dass die Arbeit in Projekten an den Hochschulen heute fast überhand nimmt. Umso erstaunlicher mag es daher sein, dass in keinem der Gespräche der Terminus Projektmanagement überhaupt vorkam. Angesichts der Bedeutung der Projektarbeit in Hochschulen stellt sich die systematische Frage, wie organisatorische Kompetenz in diesem Feld aufgebaut und verankert werden kann. Zwar verfügen einige Hochschulen über eine Organisationsentwicklungsabteilung, aber in der Regel kann solchen Einheiten in der Linie keine hochschulweit durchgängige Kompetenz in der Beobachtung und Beratung von Projekten in den verschiedenen Bereichen verschafft werden, geschweige dass sie auch ein Zentrum der Kompetenzvermittlung sein könnten.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Die Fachhochschule Wien verfügt über eine zentrale Einheit „Organisations- und Projektentwicklung“ zur Beobachtung und Begleitung aller Projekte. Und obwohl es sich mit nicht einmal 2.500 Studierenden um eine eher

Gleichwohl sind vielfache Aspekte des Projektmanagements immer wieder angesprochen worden - von denen hier nur diejenigen interessieren, die sich mit strategischen Fragen und Prozesssteuerung befassen.¹⁴⁶ Einen großen Raum nahm die Beteiligung von Hochschulmitgliedern in Prozessen der strategischen Planung ein. Dabei ging es vor allem um den Aspekt der formalen Legitimation beteiligter Wissenschaftler(innen) in Abgrenzung zu einer Einbindung der Meinungsbildner(innen).

Taktik

Taktische Gesichtspunkte spielen vielfach in die Projektsteuerung hinein, auch wenn dies kaum eine(r) der Gesprächspartner(innen) offen thematisiert hat. Aber es wurden durchaus Vorgehensweisen geschildert, die man als taktisch auffassen kann. Da wurde in einer Hochschule einer der wichtigsten Kritiker eines Projektes mit einer sehr verantwortungsvollen Rolle ausgestattet („umarme deine Feinde“). Da findet sich in einer Gruppe zur Strategieentwicklung eben gerade zufällig keiner der „bekannten Zauderer oder Bedenkenträger“, die andere wieder in bestimmten Phasen des Prozesses bewusst einbeziehen. Nicht immer ist dabei eine Abgrenzung zwischen Projektmanagement und Taktik leicht zu treffen. Dem Projektmanagement sind tendenziell alle Schritte angemessen, die dem Projektziel dienen. Der Taktik dagegen haftet etwas Klandestines an, weil die intendierte Wirkung nicht erreicht werden kann, wenn die Absicht offengelegt wird. Dies verschafft dem taktischen Vorgehen leicht eine negative moralische Bewertung.

Dabei sollte man beides deutlich unterscheiden. Für bestimmte Prozesse (zum Beispiel die Erarbeitung eines neuen Mittelverteilungsmodelles) ist es geradezu zwingend, die konkreten Wirkungen der Reform für den Einzelnen nicht zu früh erkennbar werden zu lassen.¹⁴⁷ Dann kann man sich im Laufe des Verfahrens zunächst auf der Basis rationaler Analyse und Argumentation auf Prinzipien verständigen. Sobald erkennbar wird, wer verliert, steht zu be-

kleine Hochschule handelt, werden dort zurzeit etwa 50 Projekte gleichzeitig durchgeführt. Allein um nicht den Überblick zu verlieren, ist diese Einheit geschaffen, die neben dieser Monitoring-Funktion gleichzeitig Kompetenzen an die Projekte vermitteln kann.

¹⁴⁶ Wie versiert manche Hochschulleitungen mit ‚ihren Hochschulen‘ umzugehen wissen, klingt in folgender Schilderung durch: „Es geht hier primär darum, die Fachexpertise für mich dann zurückzuholen, sozusagen: welche Projekte genau in die Hochschulstrategie passen, und die werden dann von der Hochschulleitung als Paketlösung durch die Gremien geschoben.“

¹⁴⁷ John Rawls hat das in seiner „Theory of Justice“ den „veil of ignorance“ genannt, siehe Rawls, John (1971): A Theory of Justice. Cambridge, § 24.

fürchten, dass vor allem pro domo argumentiert wird und von nun an Überzeugungsleistungen nur noch schwer zu erreichen sind.¹⁴⁸

Ähnlich verhält es sich aber auch mit einer anderen sehr grundsätzlichen Frage des Prozessdesigns. Wenn ein Verfahren zur Hochschulentwicklungsplanung etwa damit beginnt, dass alle Fakultäten respektive Dekane und Dekaninnen einbezogen werden, dann sinkt die Wahrscheinlichkeit rapide, dass am Ende Konsens über eine Fakultätsfusion erzielt wird. Ist dann noch die Zustimmung im Senat erforderlich, dann wird ein solches Resultat fast unmöglich. Das Prozessdesign präjudiziert also in bestimmten Dimensionen das Ergebnis eines solchen Projektes. Daher ist eine vorgängige Reflexion darüber, welche Art von Ergebnis möglich sein sollte, geradezu unverzichtbar. An dem Punkt tut sich natürlich ein nicht ganz auflösender Widerspruch auf: Denn, wenn die Hochschulleitung die wichtigen Entscheidungen bereits im Kopf hat, bevor die Strategieentwicklung beginnt, dann geht es letztlich wieder um eine *hidden agenda*, und der Prozess verliert an Transparenz und Glaubwürdigkeit.

Erfahrungsverlust

Ein enormer Ressourcenverlust liegt in den Wahlämtern begründet. Funktionsträger(innen) in den Hochschulen sammeln während der Projekte bedeutende Erfahrungen und Kenntnisse über Projektmanagement. Es bestehen aber kaum Formen der Speicherung und Übermittlung solchen Wissens, das oft als geradezu selbstverständlich erachtet wird, dass man es überhaupt nicht bewahren müsste. Dabei müsste doch das Bewusstsein um die Wahlamt-Kultur einen umso größeren Ansporn liefern, Formen von organisationsinternem Wissensmanagement aufzubauen und dazu beizutragen, dass die Hochschule oder die Dekanate als Organisationen lernen können. In der Summe findet hier ein kaum beschreibbarer Verlust an weitgehend noch nicht systematisiertem Erfahrungswissen statt. Gäbe es in den Hochschulen eine Einheit, die sich als Kompetenzzentrum für das Projektmanagement verstehen würde, dann wäre sie aufgerufen, Instrumente und Verfahren zu entwerfen, die diesem Wissensverlust entgegen wirken.

¹⁴⁸ „Natürlich“, beschrieb es ein Gesprächspartner, „müsse man am Ende im Senat Kompromisse“ machen, es komme nur darauf an, dass man „nicht zu viele Kompromisse“ mache, so dass „letztlich die Strategie nicht mehr zu erkennen ist“.

Empfehlungen:

- ⇒ Ein gewisses Maß an Projektmanagement ist in jedem Projekt nötig, auch wenn dieser Meta-Aufwand so gering wie möglich gehalten werden sollte.
- ⇒ Gerade weil die Bedeutung von Projektarbeit stark zunimmt, sollten Hochschulen die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Projekten steigern mit der systematischen Nutzung von Instrumenten des Projektmanagements.
- ⇒ Projektmanagement muss an Hochschulen seinen eigenen Prioritäten folgen und kann nicht fraglos die Modelle aus anderen Organisationen übertragen. Vielmehr muss es den besonderen Bedingungen der Hochschulen und den Zielen im jeweiligen Projekt folgen.
- ⇒ Hochschulen sollten organisationales Lernen im Projektmanagement sicherstellen (Einrichtung von Projekt-Koordinationsstellen, Verankerung von Projektmanagement-Kompetenzen im Haus, Auswertung von Projekten, Kompetenzvermittlung).

5.4.11 Kommunikation

„...viele viele Gespräche führen...“

Auf diesen Punkt muss an dieser Stelle noch einmal gesondert eingegangen werden, obwohl bis hierher schon sehr oft von Kommunikation die Rede war. Durch alle Interviews zog sich dieser Begriff wie ein Klangteppich. Alle Gesprächspartner(innen) betonten verschiedentlich den geradezu unstillbaren Kommunikationsbedarf der Hochschulen. Immer sei es notwendig, mit noch mehr Menschen in der Hochschule zu sprechen, die Ziele, die Strategien und Umsetzungsvorhaben noch mehr zu erklären, zu vermitteln und zu erläutern. Dabei klang erstaunlicherweise kaum eine Form der Verzweiflung gegenüber der Kommunikationsarbeit an - etwa in dem Sinne eines ‚denen kann man es eh nicht recht machen‘. Vielmehr klangen viele Kommentare hierzu danach, dass gerade durch solche Vermittlungsbemühungen viel Zustimmung und Motivation aufgebaut werden könne, dafür eben nur die Zeit fehle oder man an der einen oder anderen Stelle eben andere (falsche) Prioritäten gesetzt habe. Dabei stehen mehrere Einzelaspekte heraus.

Neue Technologien?

Zunächst fällt das offenkundig unstillbare Informations- und Kommunikationsbedürfnis vieler Hochschulmitglieder auf. Hierzu gibt es seit Jahren vielfältige Bemühungen in Hochschulen, neue Technologien zu nutzen. Im Intranet kann man Formulare, Protokolle von Gremien- und Arbeitsgruppensitzungen, regelmäßige Mitteilungen der Hochschulleitung etc. platzieren.

Auf eine bestimmte Weise scheint dies nichts zu nützen, die Klage über mangelnde oder unzureichende Information ist in den Hochschulen nach wie vor allgegenwärtig. Dabei mag es sich zu Teilen um eine beliebte Haltung handeln, ständig umfassende Unterrichtung über alles einzufordern, obgleich an vielen Hochschulen längst eine andere Realität herrscht, wo durch die neuen, it-basierten Distributionspfade in hohem Maße Informationen bereitgestellt werden.

Hier muss sicher der Umgang mit den neuen Instrumenten (durch die Empfänger) noch eingeübt werden - respektive er wird sich durch neue Mitglieder einstellen. Zugleich gibt es an vielen Hochschulen auch noch Entwicklungspotenzial bei der angemessenen Nutzung und Bedienung der verschiedenen Informationswege (durch die Sender). Diese Schwierigkeiten werden massiv dadurch verstärkt, dass bei den Informationsmöglichkeiten und -formen eine solche Dynamik herrscht, dass man sich ständig fragen muss, welche Technik sich wohl durchsetzen wird, an welche Kanäle man versuchen sollte, die Hochschule zu gewöhnen etc. (Soll die Präsidentin twittern? Setzt der Kanzler einen Blog auf? Braucht das Intranet nicht schon wieder einen *Relaunch* mit ganz neuen Funktionen?). Gleichwohl steht zu erwarten, dass auf diesem Feld noch ganz andere Erfahrungen gewonnen werden können. Es kann ernsthaft kein Zweifel daran bestehen, dass mit neuen Kommunikationstechniken auch neue Stufen der Kommunikationsqualität erreicht werden können. Hier ist an Panel-Funktionen ebenso zu denken wie an anlassgenerierte automatische Informationen oder hochschulinterne Foren, webbasierte Arbeitsprozesse und vieles mehr. Dabei stehen die deutschen Hochschulen trotz vielfältiger und zum Teil sehr heterogener Ansätze noch am Anfang, aber es wird auf diesem Feld sicher bedeutende qualitative Verbesserungen geben.

Ein gravierendes Problem bei den klassischen Informationswegen ist die Relevanz. Im Bericht der Präsidentin im Senat kommen eben auch viele Punkte vor, die ihr zwar wichtig erscheinen, den meisten Zuhörern aber eher nicht. Immerhin kann man bei der elektronischen Kommunikation Informationstypen individuell gewichten - der eine abonniert im Intranet die Mitteilungen über Forschungsfördermöglichkeiten, die andere die Informationen der Bibliothek zu Neuerscheinungen in einem bestimmten Themenfeld. Hier sind hilfreiche Formen der technischen Unterstützung von Selektionsprozessen möglich, die die Einzelnen entlasten und ihnen gezielt die Informationen liefern, die sie individuell für relevant halten.

Referentielle Distanz

Eine andere Herausforderung im Zusammenhang des strategischen Managements jedoch ist die referentielle Distanz zwischen Sprache und Wirklichkeit. Hochschulmitglieder haben schon viele Reden gehört und viele Texte gelesen, deren Distanz zu irgendwelchen Auswir-

kungen auf die praktische Wirklichkeit maximal war. Damit ist ein Problem der Glaubwürdigkeit angesprochen, die der Sender genießen muss, und eine Rezeptionskompetenz, die den Empfänger der Information ggf. innerlich schnell abwinken lässt, weil er oder sie beurteilen kann, dass es sich hier um eine ‚Fensterrede‘ handelt. Kein Wunder ist es daher, dass viele unserer Gesprächspartner(innen) die persönliche Glaubwürdigkeit als einen der zentralen Erfolgsfaktoren für Führungskräfte in Hochschulen akzentuiert haben.

Gerade in Bezug auf die Strategie und übergreifende Ziele wollen Hochschulmitglieder nicht nur informiert, sondern sie wollen überzeugt werden. Und dies erfolgt im Wesentlichen noch immer in einer face-to-face-Kommunikation - und kaum mit Newslettern. Das ist auch der Grund, warum in den Interviews unsere Gesprächspartner(innen) kaum von Chatrooms, Intranetforen etc. gesprochen haben, obwohl an den meisten Hochschulen diese Techniken eingesetzt werden. Vielmehr war unausgesprochen oder explizit vor allem von direkter mündlicher Kommunikation die Rede. Hier ist sicher auch eine Besonderheit der deutschen Hochschule berührt. Die relativ großen Freiheitsrechte der Professor(inn)en und die relativ gering ausgeprägten Weisungsrechte auf Seiten der Hochschule mögen eine Haltung befördern, in der Hochschullehrer(innen) je einzeln quasi persönlich von der Hochschulleitung ‚abgeholt‘ und gewonnen werden möchten.¹⁴⁹

Sich selbst verstärkender Prozess

Gleichzeitig steckt darin auch eine Besonderheit und eine Chance des Handlungsfeldes Hochschule. Hier versammeln sich Menschen, die dem Versprechen auf die Geltung von Habermas‘ ‚zwanglosen Zwangs des besseren Arguments‘ gefolgt sind. Machtworte müssen geradezu per se den Widerspruch von Wissenschaftler(inne)n herausfordern. Die Chance liegt dabei darin, dass Menschen einer bestimmten programmatischen Linie umso eher folgen und umso eher auch einen eigenen Beitrag zur Verfolgung dieser Ziele leisten, je mehr sie persönlich überzeugt wurden und durch ihre Zustimmung auch einen gewissen Verpflichtungsgrad eingegangen sind. Dann aber stellt sich erneut die Frage, wie Hochschulleitungen den Zeitbedarf befriedigen können, der durch solche Anforderungen provoziert wird. Hier schließt sich in gewisser Hinsicht der Kreis. Denn der Weg, solchen Kommunikationsaufwand zu reduzieren, besteht in der Verankerung gemeinsamer Werte und Orientierungen, Handlungskriterien und Konzepte. Wenn, anders gesagt, auf der normativen strategischen Ebene erst einmal einige Gemeinsamkeiten etabliert wurden, so schrumpft der Bedarf nach

¹⁴⁹ Ein Präsident verwies in dem Kontext auf den markanten Unterschied zu Hochschulen in den USA, wo die Wissenschaftler(innen) sehr viel mehr bereit und gewohnt seien, Weisungen zu folgen und Hierarchien zu respektieren.

Kommunikation, weil nun eben nicht mehr buchstäblich alles in Frage steht. Die Arbeit an der Strategie ist also paradoxerweise zugleich eine Lösung des Kommunikationsproblems, das innerhalb der Strategieprozesse zunimmt.

Hier liegt auch eine Antwort auf die Frage, warum in manchen Hochschulen Dinge mit wenig Streit entschieden werden können, die an anderen Hochschulen zu größten Auseinandersetzungen geführt hätten. An einer Strategie zu arbeiten schafft gemeinsame Werte, und kaum dass sich für die Hochschulmitglieder der eingeschlagene Weg als erfolgreich darstellt, nimmt die Zustimmung zu, gelten die diesem Weg hinterlegten Werte in höherem Maße, das Ganze wird ein sich selbst verstärkender Prozess, in dem auch der Streit produktiver werden kann, weil die Kräfte nicht mehr in völlig verschiedene Richtungen streben, sondern eine grobe Linie eingehalten wird. Skeptiker würden vielleicht sagen: Also löst die Strategie die Probleme, die sie selbst schafft. Das ist in einer Hinsicht richtig, denn ohne, dass Hochschulen ihre Handlungskompetenz erweitern wollten, benötigten sie auch weniger Kommunikation über den richtigen Pfad. Aber hinter diesen Anspruch auf Nutzung der neu gewonnenen Handlungsspielräume können die deutschen Hochschulen auch nicht zurück, seit sie gleichzeitig immer stärker auch wettbewerblich gesteuert werden.

Empfehlungen:

- ⇒ Hochschulen sollten sich darum bemühen, die interne Kommunikation mit Hilfe moderner Kommunikationstechniken zu verbessern und die verschiedenen Kommunikationskanäle im Rahmen eines Kommunikationskonzeptes systematisch zu sortieren und zu bedienen.
- ⇒ Auch wenn sich taktisches Handeln nicht immer ganz vermeiden lässt, sollten Hochschulleitungen insbesondere ihre persönliche Glaubwürdigkeit im Blick behalten.
- ⇒ Da erfolgreiche Strategien selbst zur Orientierung in der Hochschule beitragen, kann es in gegebenen Situationen hilfreich sein, die Anstrengungen auf das Erreichen erster Erfolge einer Strategie zu konzentrieren, um einen sich selbst verstärkenden Prozess auszulösen.
- ⇒ Hochschulleitungen sollten jederzeit in der Lage sein, die Strategie der Hochschule kurz und knapp darzustellen (in 30 Sekunden).
- ⇒ Ebenso sollten Hochschulleitungen die Strategie ihrer Hochschule auch ausführlich darstellen und begründen können (fünf Minuten).

5.4.12 Dilemmata

„...das klingt ein bisschen widersprüchlich...“

Die in dem Kapitel fünf thematisierten Handlungsfelder ergeben sich aus dem Vergleich der ursprünglich zu Grunde gelegten Modellannahmen mit den Befunden aus den Interviews. Insofern sind sie nicht die Eckpunkte einer neuen Theorie zum strategischen Management von Hochschulen als vielmehr diejenigen Themenbereiche, denen die Expert(inn)en vor allem Bedeutung beigemessen haben.

In fast jedem der Unterkapitel fällt dabei eine paradoxe Konstellation auf. Das mag nicht weiter verwundern, wenn man bedenkt, dass die gegenwärtigen Management-Theorien vermehrt die komplexer gewordenen Anforderungen mit dem Begriff der Paradoxien oder auch der Dilemmata zu fassen versuchen.¹⁵⁰ Bereits die von Mintzberg nachgezeichnete Geschichte der Theorien zum (betriebswirtschaftlichen) strategischen Management hatte gezeigt, dass alle einfachen Konzepte oftmals an den komplizierter werdenden Bedingungen innerhalb und außerhalb der Unternehmen scheitern. Jede dieser Theorieschulen akzentuierte eine andere Dimension von Widersprüchen in dem allemal anspruchsvollen Geschäft des strategischen Managements. Peter Senges Ansatz der ‚lernenden Organisation‘, um ein spätes Beispiel herauszugreifen, hatte ja eben den enormen Zuwachs an Dynamik in den Unternehmensumwelten ins Feld geführt, um für einen Managementansatz zu plädieren, der sich auf den ständigen Wandel einstellt. Nur durch die fortgesetzte Bereitschaft der Organisation, in der Auseinandersetzung mit den Außenbedingungen wie den internen Herausforderungen zu lernen und sich zu verändern, könne demnach noch eine hinreichende Anpassung an die Anforderungen gelingen, denen Organisationen aller Art heute ausgesetzt seien.¹⁵¹ Die Akzentverlagerung von klassischen Stabilitätsannahmen, bei denen die Organisation gerade die Konstante darstellt, auf eine allein noch konstante Veränderung stellt einen Widerspruch dar, der auch nicht unkritisiert blieb.¹⁵² In ähnlicher Weise ließe sich für fast

¹⁵⁰ Siehe etwa Stroh, Peter/ Miller, Wynee (1994): „Learning to Thrive on Paradox“. In: Training und Development 48, Nr. 9, 28-38; Dilger, Alexander (2005): Paradoxa beim Personalcontrolling. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis 57, Heft 1, 1-11; grundsätzlich aber auch Baecker(1994): Postheroisches Management, sowie Kühl (2000): Das Regenmacher-Phänomen.

¹⁵¹ Siehe Senge, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl., Stuttgart.

¹⁵² Schon der Untertitel von Stefan Kühls Regenmacher-Phänomen „Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation“ spricht hier eine deutliche Sprache. Dabei zielt die Kritik vor allem darauf, dass die von Kühl als tatsächlich identifizierten Widersprüche in der Methode als beherrschbar ausgegeben werden. Allerdings darf die ironische Pointe des Titels, nach der es eben mitunter regnet, nachdem der Schamane tanzt sowie sich mitunter Erfolge einstellen, wenn das Management dem Prinzip der ‚lernenden Organisation‘ oder einer anderen Managementmode folgt, nicht zu Missverständnissen führen: Während es beim Regenmachen um reine Kontingenz geht, kann die Anwendung bestimmter Management-Methoden sehr wohl direkt die Entwicklung beeinflussen.

jede Managementerschule zeigen, wie sie Dilemmata der Führung von Unternehmen oder Organisationen verweisen.

Dabei wird neuerdings dafür plädiert, dass Hochschulmanager(innen) "Erfahrungen mit vielfältigen Mustern des Umgangs mit den dilemmatischen Situationen erwerben"¹⁵³, wobei dann sogar der Umgang mit den Dilemmata als Dilemma konzeptionalisiert wird. An dieser Stelle soll zunächst eine kleine Auswahl von widersprüchlichen Anforderungen im Hochschulmanagement gegeben werden - dabei werden nur hochschulspezifische Konfliktlagen erwähnt, nicht aber allgemeine Dilemmata wie zum Beispiel das zwischen Flexibilität und Stabilität. Einige dieser Konstellationen erscheinen im Zeitverlauf als ein *circulus vitiosus*, also grundsätzlich unauflösbarer Widersprüche, andere sind eher als Spannungsverhältnis zu verstehen, die ausbalanciert werden müssen.

¹⁵³ Schneidewind, Uwe/ Detleff, Henning (2007): Hochschulmanagement als Dilemmata-Management - Ist reflexives Management ein Garant für bessere Führung? In: Hochschulmanagement 3. 63-67, hier 64. Zur Begriffsdifferenz ist anzumerken, dass das Paradox in der Regel als nur scheinbarer Widerspruch verstanden wird, das Dilemma dagegen als ein faktisch unlösbarer Konflikt in Entscheidungssituationen. Oftmals werden beide Begriffe heute synonym gebraucht, so auch bei Schneidewind/ Detleff. Kühl nennt sein abschließendes Kapitel: „Jenseits der lernenden Organisation - Dilemmata des Organisationswandels managen“ (Kühl (2000): Regenmacher-Phänomen, 188-201).

Tabelle 4: Dilemmata

Stichworte zum Hochschulmanagement von Dilemmata			
Werte, Normen	... erleichtern die Zielfindung	Ziele erleichtern die Verständigung auf Normen	unlösbar / echte Dilemmata
Projektdesign	Vorreflexionen sind erforderlich, um bestimmte Resultate nicht auszuschließen	Projektverantwortliche wissen anfangs noch nicht, welche Resultate benötigt werden	
Vermittlung, Kommunikation	Rationalität ist der unverzichtbare Modus der Erläuterung	Begründungen lassen sich nicht logisch ableiten	
Glaubwürdigkeit	... trägt zum Erfolg bei	... wird mittels Erfolgen gewonnen	
Partizipation	... erleichtert die Akzeptanz	... fördert Widerspruch und Verzögerungen	
Sachverstand	... ist in den Hochschulen vor allem in den dezentralen Einheiten vertreten	... ist mitunter von Interessen korrumpiert	Paradoxien
Umsetzung	alles hängt mit allem zusammen	zu viele Projekte überfordern die Organisation	
viele Schultern	... können mehr tragen, bringen mehr Kompetenz ein	die Zahl der konstruktiv Mitwirkenden ist begrenzt	
Transparenz	... ist von hohem Wert, vermittelt Glaubwürdigkeit	erzeugt leicht einen gesteigerten Erläuterungsbedarf	
Komplexität	... ist in vielen Hinsichten die einzige Form, Sachverhalte angemessen zu erfassen	einfache und ‚robuste‘ Botschaften erhöhen die Chancen auf Vermittlung	

Exkurs: Strategie und Exzellenzinitiative

Eines der markantesten Beispiele für die neue Bedeutung von Strategien in Hochschulen ist sicher die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern¹⁵⁴, auch wenn das Verfahren den Universitäten vorbehalten blieb. Denn hier sind in einer besonders spektakulären Form die Entscheidungen der dritten Förderlinie dezidiert anhand von vorgelegten Strategien, den sogenannten „Zukunftskonzepten“ getroffen worden. Die Tatsache, dass so viele Universitäten auch Anträge der dritten Förderlinie eingereicht haben¹⁵⁵, bestätigt die Akzeptanz von Strategien als durchaus für Hochschulen geeignete Steuerungsinstrumente. Wenn nun in diesem Arbeitspapier also der Frage nachgegangen wird, was denn Erfolgsfaktoren für Hochschulstrategien sein könnten, dann lohnt sich sicher auch ein Blick auf die Exzellenzinitiative. Gesichtet wurde dabei der Forschungsbericht¹⁵⁶ der Interdisziplinären Arbeitsgruppe „Exzellenzinitiative“ (IAG) sowie anderer bereits existierender Einschätzungen und Bewertungen. Die IAG ist ein von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) gegründeter Zusammenschluss aus eigenen Mitgliedern und externen Expert(inn)en. Sie widmet sich seit Ende 2008 der Begleitung und kritischen Beobachtung der Exzellenzinitiative mit ihren kontroversen Standpunkten.¹⁵⁷ Die hier zugrunde gelegte Zwischenbilanz der IAG zur zweiten Phase der Exzellenzinitiative verfolgt die Absicht,

- „Erfolgsbedingungen des Förderprogramms zu beleuchten,
- Herausforderungen für die Hochschulen aufzuzeigen,
- Anregungen und Vorschläge für die zweite Förderphase herauszuarbeiten und
- längerfristige Perspektiven der Exzellenzförderung anzudeuten.“¹⁵⁸

¹⁵⁴ Die *erste Phase* der Exzellenzinitiative (2006/2007-2012) umfasst zwei (Ausschreibungs-)Runden (*Erste Runde* 2005/2006; *Zweite Runde* 2006/2007), die jeweils mit der Entscheidungsverkündung in 2006 und 2007 endeten. Für die *zweite Förderphase* der Exzellenzinitiative (2012-2017) haben die Ausschreibungen seit März 2010 begonnen; hier ist nur eine Runde geplant. Vgl. hierzu die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) online: <http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/graduierenschulen/kompakt/index.html>; letzter Zugriff: 16.08.2010. Bei der bevorstehenden zweiten Phase ist mitunter auch die Rede von einer *dritten (Ausschreibungs-)Runde*. Vgl. hierzu z.B. das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) online: <http://www.bmbf.de/de/999.php>; letzter Zugriff: 16.08.2010. Es wird bereits über eine *dritte Phase* der Exzellenzinitiative debattiert, die voraussichtlich ab 2017 einsetzen müsste. Vgl. Leibfried, Stephan/ Stock, Günter (2010): Vorwort. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a.M./ New York, 7-9, hier: 9.

¹⁵⁵ Hätte eine Universität dazu nicht breite Erfolge in den ersten beiden Linien vorweisen müssen, so hätten vermutlich alle deutschen Universitäten sich an dem Wettbewerb beteiligt.

¹⁵⁶ Vgl. Leibfried, Stephan (Hg.) (2010): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a.M./ New York.

¹⁵⁷ Vgl. Leibfried/ Stock (2010): Vorwort, 7ff.

¹⁵⁸ Interdisziplinäre Arbeitsgruppe ‚Exzellenzinitiative‘ (IAG) (2010): Bedingungen und Folgen der Exzellenzinitiative. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a.M./ New York, 35-50, hier: 37.

Die IAG hat sich für ihre Zwischenbilanz auf erste Bewertungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Wissenschaftsrats (WR)¹⁵⁹ gestützt und diese durch eigene Untersuchungen und Reflexionen ergänzt.

Erkenntnisse zum Umsetzungsstand der geförderten Projekte

Über den Umsetzungsstand der Vorhaben der "Exzellenzuniversitäten" kann die IAG in ihrem Bericht keine Auskunft geben. Für ein gesichertes Urteil über die Qualität der geförderten Projekte ist es derzeit noch zu früh. Vor allem die langfristigen wissenschaftlichen Erträge sowie institutionellen Effekte im deutschen Hochschul- und Forschungssystem können zum jetzigen Zeitpunkt nicht bewertet werden. Festhalten lässt sich bereits jetzt, dass die Exzellenzinitiative eine außergewöhnliche Mobilisierungswirkung ausgelöst hat, die Entwicklungsschübe im strategischen Management erwarten lässt. Durch neue Gestaltungsspielräume und einen deutlichen Zuwachs an Ressourcen hat die Exzellenzinitiative im gesamten Wissenschaftssystem eine Dynamik ausgelöst, die weit über die geförderten Vorhaben hinausgeht. Die Exzellenzinitiative hat institutionelle Neuerungen in den Universitäten hervorgebracht, und zwar in Form von Innovationen in der Aufbau- und Ablauforganisation, neuen thematischen Schwerpunktbildungen sowie diverser interdisziplinärer, außeruniversitärer und internationaler Kooperationen.¹⁶⁰

Zwar ist die deutsche Exzellenzinitiative im internationalen Vergleich weder in ihrem Zweck noch in ihrem Verfahren einzigartig, hebt sich jedoch ab durch ihr „projektförmig und wettbewerblich angelegtes Programm zur Förderung der institutionellen Differenzierung und strategischen Handlungsfähigkeit von Universitäten, das auf Modellvielfalt und *trial and error* setzt“¹⁶¹. Zur Ersten und Zweiten Förderlinie existieren in anderen Ländern vergleichbare Instrumente, ein Pendant zur dritten Förderlinie der deutschen Exzellenzinitiative gibt es hingegen nicht.¹⁶²

¹⁵⁹ Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft/ Wissenschaftsrat (DFG/ WR) (2008): Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (Teil I: Bericht der Gemeinsamen Kommission, 10-79; Teil II: Materialien: Bericht des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), 151 Seiten; Teil III: Materialien: Bericht der Strategiekommision des Wissenschaftsrats ‚Auswertung der geförderten Zukunftskonzepte‘, 70 Seiten.). Bonn. URL: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Bericht-Exzellenzinitiative.pdf>; letzter Zugriff: 09.09.2010.

¹⁶⁰ Vgl. DFG/ WR (2008): Kommission zur Exzellenzinitiative; IAG (2010): Bedingungen und Folgen, 28, 36, 53. Siehe kritisch auch Zürn, Michael (2010): Exzellentes Antragsfieber. Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 29.12.2010, N 5, der den Erfolg des Verfahrens mit Fehlsteuerungseffekten kontrastiert.

¹⁶¹ DFG/ WR (2008): Kommission zur Exzellenzinitiative, 36.

¹⁶² Vgl. Gläser, Jochen/ Weingart, Peter (2010): Die Exzellenzinitiative im internationalen Kontext. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a.M./ New York, 233-258.

Beobachtungen zur dritten Förderlinie

Die dritte Förderlinie bildet das Kernstück der Exzellenzinitiative; sie grenzt sich klar von den anderen beiden Förderlinien ab. Während die ersten beiden Förderlinien eine unmittelbare, inhaltsbezogene Forschungsförderung beinhalten, bezweckt die dritte Förderlinie eine mittelbare und strukturbezogene Forschungsförderung. „In einem wettbewerblichen und antragsbasierten, projektbezogenen und wissenschaftsgeleiteten, vor allem aber vorgabefreien Verfahren sollten hier ‚Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung‘ [...] gefördert werden, die über einzelne Forschungsvorhaben und -programme hinausweisen und den organisatorischen Rahmen, die institutionelle Gestalt und das gesamte ‚Betriebssystem‘ der Universität zum Gegenstand haben“¹⁶³. Die dritte Linie kann auch insofern als Kernstück verstanden werden, als gerade mit ihr das klare Bekenntnis zu Leistungsdifferenzen unter den deutschen Universitäten und der Abschied aus dem bisher vorherrschenden Egalitätsdiskurs verbunden ist.

Erfolgsfaktoren für die Exzellenzinitiative

Die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe der BBAW identifiziert für den Erfolg in der Exzellenzinitiative und die Strategiefähigkeit von Hochschulen mehrere Faktoren.

Richtiger Zeitpunkt

Ein wesentlicher Faktor für den Erfolg in der Exzellenzinitiative war der passende Zeitpunkt: Für sämtliche erfolgreiche Universitäten kam die dritte Förderlinie im richtigen Moment, um bereits eingeleitete Umstrukturierungsprozesse im größerem Umfang zu befördern oder längst fällige Herausforderungen mit neuem Elan und zusätzlichen Mitteln anzugehen. Die Universität Konstanz zum Beispiel konnte mit Hilfe der dritten Förderlinie gleich zwei große Herausforderungen bewältigen: Einen sich abzeichnenden Generationenumbruch in der Professorenschaft und das erkennbare Ende von existierenden Sonderforschungsbereichen (und weiterer kooperativer Forschungsprogramme).¹⁶⁴

Vorhandenes Erfahrungskapital

Weiterhin konnte beobachtet werden, dass jene Hochschulen, die bereits Erfahrungen in der strategischen Planung und Profilbildung sowie mit Umstrukturierungen vorweisen konnten,

¹⁶³ Schreiterer, Ulrich (2010): Exzellente Zukunft. Beobachtungen zur Dritten Förderlinie. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a.M./ New York, 85-113, hier: 85.

¹⁶⁴ Vgl. Schreiterer (2010): Exzellente Zukunft, 92f.

einen deutlichen Startvorteil im Exzellenzwettbewerb hatten. Zudem waren für die zweite und dritte Förderlinie Kooperationserfahrungen mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen von großem Nutzen.¹⁶⁵ Sowohl die Münchner Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) als auch die Freie Universität Berlin (FU Berlin) profitierten bei der Antragstellung und der Umsetzung von bereits vorhandenem Erfahrungswissen. Beispielsweise knüpfte die LMU mit ihrem Zukunftskonzept an einen bereits eingeleiteten Strategieprozess an; die FU Berlin setzte ebenfalls an einen zuvor angestoßenen Prozess der institutionellen Umorientierung an und festigte diesen durch die Bildung sogenannter „strategischer Zentren“.

Professionelles Hochschulmanagement und institutionelle Handlungsfähigkeit

Erfolgreiche Universitäten in der Exzellenzinitiative konnten zudem ein professionelles und flexibles Hochschulmanagement aufweisen. Für die Strategiefähigkeit einer Hochschule ist es erforderlich, dass die Organisation als Ganzes agiert. Der Hochschulleitung muss es demnach gelingen, eine Balance zwischen den unterschiedlichen dezentralen Interessen und dem institutionellen Anliegen herzustellen und auch die externen Erwartungen zu berücksichtigen; sie muss „bindende Entscheidungen über den künftigen Kurs und die strategischen Prioritäten der Gesamtorganisation herbei[zuführen“¹⁶⁶. Insofern ist die Exzellenzinitiative auch ein „Wettbewerb verschiedener Governance Modelle, von denen es abhängt, ob und wie eine Universität in der Lage ist, ihre Angelegenheiten in die eigenen Hände zu nehmen und institutionell handlungsfähig zu sein“.¹⁶⁷

Kompetente Administration und effizientes Projektmanagement

Als Nebenbedingung für den Erfolg ist die Unterstützung des Hochschulmanagements durch eine kompetente, leistungsfähige Verwaltung und ein effizientes Projektmanagement erforderlich. Es zeigte sich, dass Universitäten mit konventionellen Verwaltungsstrukturen die hohen Anforderungen der Antragstellung und des Mitteleinsatzes sowie die Steuerung des Prozesses kaum alleine bewerkstelligen konnten. Dementsprechend hatten jene Hochschulen die besseren Karten, die externe Beratung hinzuzogen oder eigene sachkundige Wissenschaftsmanager in ihrer Administration beschäftigten. In diesem Zusammenhang ist auch die Rede von der Exzellenzinitiative als „Wettbewerb der Verwaltungen“¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Vgl. IAG (2010): Bedingungen und Folgen, 38.

¹⁶⁶ Schreiterer (2010): Exzellente Zukunft, 93.

¹⁶⁷ ebd., 94; siehe auch DFG/ WR (2008): Kommission zur Exzellenzinitiative, Teil I: Bericht der Gemeinsamen Kommission, 15; IAG (2010): Bedingungen und Folgen, 38.

¹⁶⁸ DFG/ WR (2008): Kommission zur Exzellenzinitiative, Teil I: Bericht der Gemeinsamen Kommission, 51.

Personen als ‚Schrittmacher‘

Ohne den Einsatz und das Führungsgeschick starker Persönlichkeiten wären die bewilligten Zukunftskonzepte nur Wunschbilder geblieben. Durch großen Eifer und persönliche Überzeugungskraft setzten sie die Vorhaben gegen jegliche Widerstände durch. Während sich solche ‚Schrittmacher‘ in der Ersten und Zweiten Förderlinie eher auf der Fachebene bewegten, waren für die Einführung der Konzepte in der Dritten Förderlinie strategische Visionen und praktisches Geschick von ‚oben‘ gefragt. Die Hochschulleitungen wurden dabei durch die Hochschulräte oder Beiräte unterstützt und notfalls auch auf die richtige Fährte gebracht.¹⁶⁹

Externer Zeitdruck

Hierzu wird ein mehrschichtiges Bild gezeichnet. Zum einen gibt es eine Reihe von Indizien, die auf die heilsame Wirkung des erheblichen Zeitdrucks hindeuten, unter denen die Prozesse zur Strategieentwicklung für die Exzellenzinitiative ohne Zweifel standen. Dadurch konnten in Universitäten die zum Teil erheblichen Verzögerungsschleifen übersprungen werden, Gremien tagten zügig, gut präpariert und wohlinformiert, und vielfach gebrauchte und gut eingeübte Formen der Verlangsamung waren in diesem Spiel ausgesetzt. Indem das Verfahren auf freiwilliger Teilnahme beruhte, die positiven Anreize gleichzeitig in den Währungen Reputation und Geld so groß waren, dass hier niemand auf Grund formalen Versagens ausscheiden wollte, konnten ganz ungeahnte Geschwindigkeiten bei den internen Verfahren der Abstimmung und Entscheidungen erreicht werden.

Zum anderen allerdings finden sich auch etliche Hinweise darauf, dass der Zeitdruck zum Teil auf Kosten der Qualität gegangen sein könnte. So haben die mit großen Forschungsanträgen vertrauten Disziplinen deutlich größere Chancen gehabt - und dort, wo neue Formen der Kooperation erst gefunden werden mussten, kam man mit dem engen Zeitkorsett schlechter zurecht. So war in den Geistes- und Sozialwissenschaften nur jeder 37. der Vorträge letztlich auch erfolgreich, in anderen Fördergruppen was es jeder 8. Und ohne jeden Zweifel hat der Zeitdruck auch dazu geführt, dass in der Kürze der Zeit nicht immer die fachlich stärksten Teams gebildet wurden, sondern vor allem diejenigen, die sich schneller als ‚Beutegemeinschaft‘ zusammenfinden konnten.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Vgl. Schreiterer (2010): Exzellente Zukunft, 95.

¹⁷⁰ IAG (2010): Bedingungen und Folgen, 40f., 75, 108, 222f., 227.

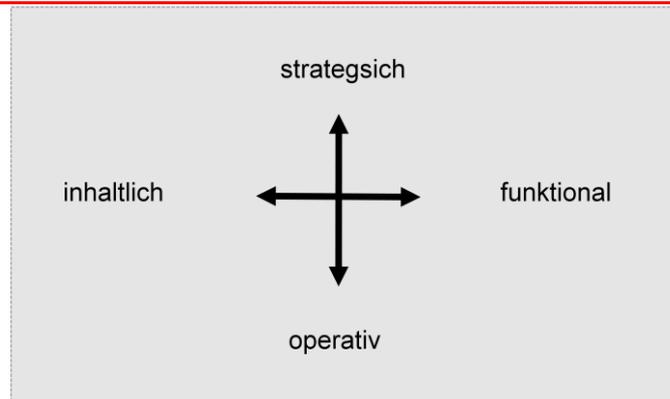
Schlussfolgerungen

Aus der Betrachtung der Exzellenzinitiative lassen sich also sehr wohl einige Hinweise darauf gewinnen, was Strategien zum Erfolg führen kann. Allerdings sind hier noch Präzisierungen nötig. Denn zunächst ist hier nicht von erfolgreichen Strategien die Rede, sofern denn die eingereichten „Zukunftskonzepte“ die Strategien der Hochschulen wären. Über deren Erfolg aber lässt sich ja noch gar nicht viel sagen, da wird man noch warten müssen. Allerdings könnte es sein, dass die Auswahlverfahren so gestaltet waren, dass die Risiken in dieser Hinsicht überschaubar blieben - weil ja bereits vorhandene Erfolge ein Entscheidungskriterium waren.¹⁷¹ Für unsere Betrachtungen hier ist der Punkt nur insofern von Belang, als sich ablesen lässt, wie sehr die Entscheidungskriterien im Rahmen einer Strategieentwicklung die Ergebnisse präjudizieren. Und dies gilt auch für andere Aspekte des Verfahrens. So wurde angemerkt, dass DFG und Wissenschaftsrat zu wenig Zeit hatten, als dass sie nicht auf bewährte Elemente bisheriger Auswahl- und Prämierungsverfahren zurückgegriffen hätte - das reduzierte die Chance auf überraschende Ergebnisse.

An dieser Stelle ist aber besonders die Unterscheidung zwischen zwei Ebenen wichtig, die oben die Funktionale und die Inhaltliche genannt wurde. Wenn das „Zukunftskonzept“ einer Universität ihr inhaltlicher Plan zur Erreichung wichtiger Ziele im wissenschaftlichen Feld ist, so liegt daneben die funktionale Dimension, im Wettbewerb der Initiative erfolgreich zu sein, gefördert zu werden und den besonders reputierlichen Titel zu erlangen. Besonders augenfällig klaffen diese Dimensionen auseinander bei denjenigen Universitäten, die im Rahmen ihres Antrags zur dritten Förderlinie nicht erfolgreich waren, in großer Zahl nun aber dennoch die einmal entwickelten, aufgeschriebenen und beschlossenen inhaltlichen Strategien - ihre „Zukunftskonzepte“ - verfolgen.¹⁷² Die vorliegende Untersuchung befasst sich besonders mit dieser funktionalen Dimension von Strategien, der Strategieebene, auf der sehr wohl auch Ziele bestehen und formalisiert werden können. Hierzu gehören neben externer Anerkennung auch die interne Steuerungswirkung einer Strategie - etwa der Orientierungsleistung oder der Fokussierung von Anstrengungen.

¹⁷¹ Dieses Kriterium ist ja auch vielfach kritisiert worden. Und in der Tat markiert es eine dramatische Kehrtwende in der deutschen Hochschulpolitik, weil hier nun geradezu eklatant das Kriterium ‚Gerechtigkeit‘ verletzt wird und an seine Stelle das Kriterium der Zielwirksamkeit tritt. Das ist ja überhaupt eine der großen Veränderungen in der Steuerungslogik, und dies in allen 16 Ländern und hier auch in einer Initiative, die von Bund und Ländern gemeinsam getragen wird. Man wollte eben mit der Exzellenzinitiative dezidiert an die Weltspitze in der Forschung anschließen - und das kann man am wirkungsvollsten, indem man die Starken stärkt, obwohl der Wirkungshebel des investierten Geldes vielleicht größer gewesen wäre, wenn man den schwächeren oder mittelstarken Universitäten geholfen hätte.

¹⁷² Simon, Dagmar/ Schulz, Patricia/ Sondermann, Michael (2010): Abgelehnte Exzellenz. Die Folgen und die Strategien der Akteure. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York, 161-197, hier: 176.

Abbildung 9: Dimensionen der Strategie

Diese Unterscheidung darf nicht vermischt werden mit dem Begriffspaar der strategischen und der operativen Ziele, die bei Hochschulen auch nicht immer leicht zu unterscheiden sind. So könnte man zum Beispiel dafür argumentieren, dass Internationalisierung kein strategisches Ziel einer Hochschule sei, sondern nur ein Mittel zur Erlangung optimaler Qualifikationsergebnisse. Trotz solcher Abgrenzungsschwierigkeiten gilt aber für jedes inhaltliche Ziel, das ja keineswegs immer gleich ‚strategischen‘ Charakter im Sinne von übergreifend und mindestens mittelfristig haben muss: Stets lässt sich die funktionale Dimension eines Ziels unterscheiden, es setzt eine Marke und liefert Entscheidungskriterien für die Ausrichtung von Verfahren und Abläufen.

Aus der Bewertung der Exzellenz-Initiative lassen sich einige Erfolgsfaktoren für das strategische Management von Hochschulen gewinnen, auch wenn dieser Wettbewerb unter sehr besonderen Bedingungen stattfindet und daher gewisse Einschränkungen bei der Übertragung auf Hochschulen generell vorliegen:

- ⇒ Der richtige Zeitpunkt für die jeweilige Strategie in der Entwicklungsgeschichte einer Hochschule.
- ⇒ Das Erfahrungskapital, das in der Kollegenschaft gespeichert ist.
- ⇒ Ein professionelles Hochschulmanagement und die institutionelle Handlungsfähigkeit.
- ⇒ Eine kompetente Administration und effizientes Projektmanagement.
- ⇒ Der externe Zeitdruck (mit Einschränkungen).

6 Schluss

„...Ich wollte immer strategisch vorgehen...“

Am Ende fügt sich die Auseinandersetzung mit der Frage, was strategisches Management an Hochschulen zum Erfolg führt, nicht zu einer Betriebsanleitung. Auch wenn sich unter den verschiedenen Perspektiven, die oben auf das Feld geworfen wurden, in der Auswertung des Erfahrungswissens von Expert(inn)en vielfach sehr wohl Empfehlungen ergeben (die hier nicht wiederholt werden sollen), so addieren diese *Do's and Don'ts* sich gleichwohl nicht zu einem Handlungskatalog des Typs „Wie steuere ich eine Hochschule?“. Dazu ist das Handlungsfeld zu komplex, sind seine Umgebungen zu unsicher, die Situationen und Bedingungen der einzelnen Hochschulen zu verschieden und die handelnden Charaktere an ihnen zu divers. Folglich können hier lediglich zusammenfassende Überlegungen zu den Grundbedingungen des Erfolgs von strategischem Management an Hochschulen folgen.

Hochschulen brauchen Strategien

Hochschulen in Deutschland müssen ihre institutionelle Handlungsfähigkeit erhöhen. Denn das historische Experiment der Autonomiegewährung ist zum einen noch immer nicht so eindeutig politisch gesichert, dass es nicht auch zumindest zu Teilen reversibel wäre, wenn die Hochschulen dieser Herausforderung nicht gewachsen sein sollten. Zum anderen aber besitzen Hochschulen mit einer eigenen strategischen Handlungsfähigkeit stets Vorteile im Wettbewerb, der sich neben finanziellen Dimensionen auch um politische Unterstützung, um den Zugang zu Partnerorganisationen und um öffentliche Aufmerksamkeit dreht.

Die Handlungsfähigkeit als Organisation zu erhöhen, stellt für solche Organisationen eine besondere Herausforderung dar, die derart stark wie Hochschulen von Menschen mit sehr verschiedenen individuellen Perspektiven bei schwach ausgeprägten gemeinsamen Interessen gebildet werden. Strategisches Hochschulmanagement wird vor diesem Hintergrund zur Anforderung, gerade unter den Bedingungen extremer Disparität bei hoher Dezentralität und geringen Weisungsrechten koordiniertes Handeln zu ermöglichen. Dabei tut sich eine Spannung auf zwischen dem stellvertretenden Handeln der Leitung für ‚die Hochschule‘ und einem breit abgestimmten Handeln unter Einbeziehung weiterer Teile der Hochschule. Durch stellvertretendes Agieren werden Handlungsfähigkeit und Entscheidungskompetenz gesteigert - um den Preis, dass diese Entscheidungen von den Hochschulmitgliedern nicht geteilt und etwaige Konsequenzen dann auch nicht getragen und umgesetzt werden. Auf der anderen Seite dieser Spannung droht der kleinste gemeinsame Nenner aus den vielfältigen Interessen, der oft genug mit gar keiner Entscheidung zusammenfällt.

Strategien entlasten

Strategisches Handeln äußert sich in Entscheidungen, die die weitere Arbeit einer Hochschule betreffen. Die Strategie selbst kann dabei als kondensierte Antizipation von Entscheidungen angesehen werden. Im guten Fall gelingt es ihr, eine Reihe von weiteren Entscheidungen zu präjudizieren, weil sich aus den strategischen Festlegungen der großen Linien Ableitungen für den Einzelfall gewinnen lassen. Daraus jedoch resultiert eine andere Spannung für die Phase der Entwicklung von Strategien. So richtig es ist, die Expert(inn)en aus den dezentralen Einheiten (Fakultäten) an der Strategieentwicklung mitwirken zu lassen, so sehr steigt das Risiko, dass sie auch einem Entscheidungskondensat nur zustimmen, sofern sie keine negativen Auswirkungen für ihre persönliche Situation erkennen können. Denn die Wissenschaftler(innen) sind nicht nur Expert(inn)en, sondern sie haben auch (legitime) Interessen und sind von den Entscheidungen betroffen.

Selbstverstärkender Prozess

Eine Funktion der Strategie besteht in einer Orientierungsleistung, die aus den übergeordnet akzeptierten Zielsetzungen resultiert. Dies kann Zeitersparnis bewirken, weil die antizipierten Entscheidungen eben bereits getroffen sind. Die Strategie kann daneben Identifikation und Bindungswirkung generieren, wo sie bereits Glaubwürdigkeit und Akzeptanz gewonnen hat. Dabei ist die Zustimmung zu einer Strategie intern umso leichter zu gewinnen, je mehr sie bereits an die gemeinsamen Werte und Prioritäten anknüpfen kann, zu deren Etablierung sie wiederum beiträgt. Wenn es gut läuft, kann das strategische Hochschulmanagement so einen sich selbst verstärkenden Prozess einleiten. Im ungünstigen Fall aber misslingt der Einstieg in eine erfolgreiche Strategie aus Mangel an einem hinreichenden Grundbestand an gemeinsamen Werten und Interessen.¹⁷³ Eines der zentralen Management-Ziele muss daher für jede Hochschule darin gesehen werden, in diese Spirale einzutreten. Dies kann als eine andere Formulierung für die Erhöhung der Handlungsfähigkeit überhaupt angesehen werden.

Zwei grundsätzliche Szenarien zum Einstieg sind dabei denkbar: Die große Kraftanstrengung für eine weitreichende Richtungsänderung und strategische Entscheidung oder der sanfte Einstieg in ein überhaupt strategisch ausgerichtetes Planen und Handeln, bei dem dann kontinuierlich nachgesteuert wird. Das erste Szenario birgt das direkte Risiko des

¹⁷³ Ein ähnliches Muster gilt auch für eine andere Funktion der Strategie, nämlich die Reduktion von Unsicherheit. Denn mitunter erscheint den Beteiligten die Entscheidung, die mit dem Einstieg in einen bestimmten strategischen Fahrplan verbunden ist, selbst als so riskant, dass sie sich nicht trauen. So verbleibt die Hochschule im Zustand größerer Unsicherheit, der nur deshalb akzeptabler erscheint, weil er vertraut ist.

Scheiterns bei dem Versuch, eine bedeutende Reform durchzusetzen. Das zweite Szenario erscheint vielen Hochschulleitungen angemessener, lässt sich dafür doch leichter Akzeptanz finden. Dieser Weg weist dabei zwei andere bedeutende Risiken auf. Zum einen kann er stärker auf eine *hidden agenda* hinauslaufen, wenn die Hochschulleitung denn größeren Reformbedarf sieht - mit negativen Folgen für die persönliche Glaubwürdigkeit. Zum anderen werden große Richtungsänderungen durch solche inkrementellen Ansätze erschwert, weil Durchhaltevermögen und Konstanz erforderlich sind. Als Entscheidungskriterium zwischen beiden Wegen kommt der Problemdruck der Hochschule in Frage. Da bei staatlichen deutschen Hochschulen bisher die Not selten existenziell ist, wird dieser Druck meist als moderat wahrgenommen. Folglich werden die größten strategischen Veränderungen heute meist noch von außen aus dem politischen Raum angestoßen.¹⁷⁴

Strategien müssen begründet werden

Als Antizipation von Entscheidungen hat eine Hochschulstrategie mit drei grundsätzlichen Herausforderungen zu tun. Aus keiner noch so sorgfältigen Analyse, aus keinem Datenreport können erstens Entscheidungen direkt abgeleitet werden (ein ‚schwacher Bereich‘ kann immer geschlossen oder auch zu neuer Stärke geführt werden). Entscheidungen lassen sich immer nur rechtfertigen durch die zusätzliche Nutzung von Werten und Prioritäten, durch die selektive Kombination von Informationen und deren Bewertung. Zweitens betreffen Strategien die Zukunft, der stets in unbegrenztem Ausmaß Unsicherheiten anhaften. Je mehr das Hochschulsystem aber wettbewerblich organisiert ist, desto mehr treten aus dem Schatten allgemeiner Unsicherheit über die Zukunft drittens auch noch die sozusagen spieltheoretischen Probleme hervor, dass Hochschulen das Verhalten der Konkurrenz kalkulieren müssen. Unter diesen Bedingungen kann eine Strategie ihre Plausibilität stets nur behaupten, sie kann aber auch gerade im wissenschaftlichen Umfeld auf die rationale Begründung und Vermittlung nicht verzichten - dazu mag sie auf die Referenzrahmen, die zugrundeliegende Informationsauswahl sowie Gewichtung verweisen.

Der letztlich irrationale Kern aller Entscheidungen haftet auch den strategischen Ableitungen aus übergreifenden Zielen an. Insofern sind sowohl die in der Strategie antizipierten Einzel- als auch die zugrunde liegenden Grundsatzentscheidungen keineswegs zwangsläufig - eine Strategie ist kein Algorithmus. Die Suggestion solcher Zwangsläufigkeit, die innere Plausibilität ist der eigentliche Kraftkern der Strategie, deren Rationalität sich aber grundsätzlich nur im Nachhinein belegen lässt. Daher antizipiert die Strategie auch die Rationalität eines Be-

¹⁷⁴ Das gilt übrigens nicht nur für die Hochschulen im deutschsprachigen Raum, siehe von Gagern/ Fallgatter (2007): Strategieentwicklung an Universitäten, 16f.

gründungszusammenhangs, der sich immer erst retrospektiv zeigen (konstruieren) lässt. Ohne diese Vorwegnahmen bleibt die Strategie leere Willkür.

Beständige Kommunikation

Hochschulleitungen verfügen in dem „lose gekoppelten System“ Hochschule nicht über die formale Machtfülle, die notwendig wäre, um ohne große Worte in diese oder jene Richtung steuern zu können. Vor allem aber sind sie in der „Expertenorganisation“ Hochschule darauf angewiesen, dass nicht nur das umgesetzt wird, was sich überhaupt anordnen ließe - der Routinebetrieb. Gute Hochschulen leben vielmehr davon, dass sich die Mitarbeitenden mit Freude und Ideenreichtum engagieren. Für die Koordination dieser Energien in eine doch ähnliche Richtung und auf gemeinsame Ziele ist die Strategie zuständig. Gerade auf der alltäglichen Handlungsebene wiederum erweist sich die enorm ordnende Kraft einer einmal geltenden Strategie, die ein immer wieder beachtliches Momentum in Hochschulen entfalten kann, die sich auf einen solchen Weg begeben haben. So schließt die Strategie als ein Instrument zur Mobilisierung der vielen Einzelnen jene Lücke zwischen dem stellvertretenden Handeln der Hochschulleitung und der ‚der Hochschule‘.

Die Motivation aber, die den Motor von Hochschulen ausmacht, lässt sich in einem solchen konzertierten Handeln nur durch die Vermittlung, Begründung, Erläuterung und das Aufzeigen auch der individuellen Chancen im Rahmen eines übergreifenden Konzeptes gewinnen und aufrechterhalten. Deshalb fällt strategisches Hochschulmanagement weithin zusammen mit einer andauernden Kommunikationsarbeit, in der die Strategie bestenfalls jederzeit und auf allen Aggregationsniveaus von den Führungskräften erläutert werden kann. Gleichzeitig setzt sich jeder, der argumentiert, auch dem Risiko der rationalen Diskussion aus. Jedes Argument kann angezweifelt, mit anderen guten Argumenten konfrontiert werden - und schnell befindet man sich in einem offenen und tendenziell endlosen Diskurs.

Erfolg überzeugt

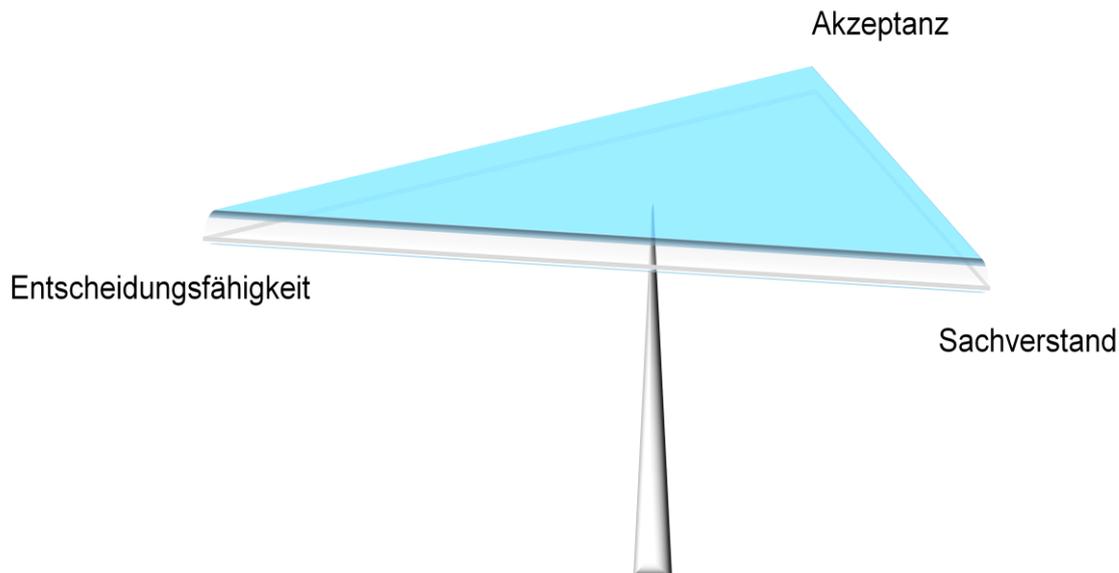
Angesichts des prinzipiell willkürlichen Kerns jeder Zielsetzung bleibt bei der Überzeugungsarbeit, die in Hochschulen zu leisten ist, die tatsächliche Wirkung das zentrale Erfolgskriterium. Ähnlich wie man angesichts unzähliger Heilungsmethoden im gesundheitlichen Feld oft hört „wer heilt, hat recht“, so gilt für die Plausibilisierung von Strategien ebenso, dass recht hat, wer überzeugt. Rationale Argumentation ist hier lediglich der Modus des Spiels. Persönliche Überzeugungskraft, Kommunikationsvermögen und Glaubwürdigkeit und viele andere Faktoren, die man aus dem Bereich der Verhandlung kennt, sind dabei als zentrale Kompetenzen relevant. Weniges indes überzeugt an der Strategie so sehr und so wirksam wie der Erfolg.

Dasselbe gilt jedoch auch umgekehrt. Wenn die Strategie die Antizipation von künftigen Entscheidungen repräsentiert, dann ist sie, in einem anderen Bild gesprochen, eben auch ein ungedeckter Scheck. Solche Schecks sind im halb öffentlich-politischen Feld der Hochschulen in den vergangenen Jahren reichlich ausgeschrieben worden - mit der Folge, dass viele Hochschulmitglieder derartigen mitunter vollmundigen Konzepten wenig trauen. Umso weniger die Wissenschaftler(innen) und Mitarbeitenden aber an eine Strategie glauben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich anstelle der sich selbst verstärkenden Spirale von Entwurf, Entschluss, Erfolg und Überzeugungskraft ein Teufelskreis aus leeren Versprechungen, Unglauben und Dienst nach Vorschrift einstellt. Eben daher ist die Glaubwürdigkeit der Strategie ein so zentraler Faktor, der wiederum durch einen glaubwürdigen Prozess der Strategieentwicklung sowie die beständige Vermittlungsarbeit positiv beeinflusst werden kann.

Strategien brauchen Zeit

Weithin unterschätzt werden am strategischen Hochschulmanagement der Zeitbedarf für die Realisierung bedeutender strategischer Ziele und das Ausmaß der Mühen in der Umsetzung. Wenn wichtige strategische Resultate erst nach mindestens zwei Amtszeiten einer Hochschulleitung zu erwarten sind, dann ist eine Konzentration auf eine kleine Anzahl von wirklich wichtigen übergreifenden Zielen umso wichtiger. Das erleichtert die Kommunikation erheblich und schafft zugleich Flexibilität, die im Alltag der Zielverfolgung ohnehin nötig ist. Die (wenigen) übergreifenden Ziele liefern dann lediglich die Kriterien für Entscheidungen im Detail. Hochkomplexe Zielkataloge und Umsetzungspläne werden angesichts der Dynamik, denen Hochschulen heute ausgesetzt sind, allzu schnell Makulatur. Den Flexibilitätsbedürfnissen tragen viele Hochschulen dabei heute durch eine Art rollierende Planung Rechnung, in der alle drei bis vier Jahre die Strategie angepasst und modifiziert wird. Sehr gravierende Richtungsänderungen stehen naturgemäß selten an.

Das strategische Hochschulmanagement bewegt sich in dem Dreieck von Entscheidungsfähigkeit, Sachverstand und Akzeptanz. Bei der Entscheidungsfähigkeit steht im Vordergrund, dass überhaupt entschieden und umgesetzt wird. Beim Sachverstand geht es um die Frage der Angemessenheit und Klugheit von Entscheidungen und Plänen. Und mit der Akzeptanz schließlich soll die Breitenwirkung innerhalb der Hochschule zur Verfolgung der Ziele sichergestellt werden (sofern sie nicht schon bei der formalen Entscheidung benötigt wird). Hochschulleitungen - und in abgeschwächter Form auch Fakultätsleitungen - sind für alle drei Dimensionen dieses Dreiecks verantwortlich, obgleich sie im Alltagsdruck nicht selten Gefahr laufen, der Entscheidungsfähigkeit zu deutliche Dominanz einzuräumen („damit es überhaupt voran geht“).

Abbildung 10: Balance in der Strategieentwicklung

Die beiden zentralen Kompetenzen, die vom Führungspersonal in Hochschulen zu einer erfolgreichen Balance jenes Dreiecks benötigt werden, sind Führungsvermögen und Prozessmanagement, über beides wurde bisher in den deutschen Hochschulen vergleichsweise wenig gesprochen. Hochschulleitungen, die sich den Interessen und Widerständen ihrer Hochschulen ausgeliefert sehen, unterschätzen in der Regel die Gestaltungskraft eines konsequenten Prozessmanagements. Eine kluge Mischung aus inhaltlichen Vorgaben, Zeitsetzungen, formalen Strukturierungen (wie etwa der Definition von Mitwirkungsfeldern) kann glaubwürdige Prozesse gestalten, in denen die Prozessverantwortlichen sich keineswegs zum Spielball fremder Launen machen lassen müssen.

Lösung Reflexivität?

Vor diesem Hintergrund hat einer der Gesprächspartner mit Bezug auf Bateson¹⁷⁵ ein Lernen erster, zweiter und dritter Ordnung angeführt, auf das Hochschulleitungen angewiesen seien. Die erste Ordnung steht hierbei für die inhaltliche Ebene der Ziele, in der zweiten Ordnung gehe es um das Hinterfragen dieser Ziele und in der dritten Ordnung um eine erneute Distanzierung gegenüber dem gesamten Prozess. Etwas zugespitzt ließe sich sagen, das Lernen zweiter Ordnung gehe von der Beobachtung des Prozessmanagements aus, während

¹⁷⁵ Bateson unterscheidet sogar fünf Ebenen des Lernens, an die hier nur vage angeknüpft wird. Siehe Bateson, Gregory (1981): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.* Frankfurt a. M.

das Lernen dritter Ordnung das gesamte Spiel betrachte - und damit zum Beispiel auch jenen 10-Jahres-Zeitraum in den Blick bekommt, innerhalb dessen sich die großen Strategien frühestens zum Erfolg führen lassen.

Bedauerlicherweise kann man keine Patentrezepte für das strategische Hochschulmanagement schreiben. So stellt sich noch die Frage, ob Hochschulmanager eigentlich Studien über Hochschulmanagement lesen sollten. Hilft also jene angemahnte Reflexivität erster bis x-ter Ordnung den Führungskräften in Hochschulen? Erneut lässt sich nur eine Spannung benennen. Denn so wie im Verhältnis von Reflexivität und Handlungsfähigkeit generell, so kann man auch für Hochschulmanagement festhalten: Es kann auch schädlich sein, denn zu vieles Reflektieren hemmt das Handeln. Entsprechend sind sehr viele, sehr kluge und reflektierte Strategiekonzepte nicht realisiert worden.

In der Tat agiert eine große Zahl von erfolgreichen Führungskräften in Hochschulen weder auf der Basis ausgefeilter Theorien über Hochschulmanagement noch reflektiert sie ihr eigenes Handeln beständig auf mehrfachen Ebenen, sondern handelt in hohem Maße auf der Grundlage eigener Intuition sowie (wirklicher oder vorgegebener) Naivität - auch eine gezielt eingesetzte Simplifizierung kann bekanntlich sehr wirkungsvoll sein. Das ist jedoch ebenfalls keine Patentlösung, zumal sich Wissenschaftler(innen) die reflexive Haltung ohnehin schwer gänzlich austreiben lassen. Pragmatisch gewendet ließe sich das Dilemma vielleicht in folgendem Rat überführen. In jenem Dreieck zwischen Handlungsfähigkeit, Sachverstand und Akzeptanz muss eine gewisse Balance gewahrt werden, Prozessreflexion sollte der Beobachtung und Wahrung dieser Balance dienen.

Die Haltung des ‚Als-ob‘

Die Strategie der eigenen Hochschule bei Bedarf in einem Satz zusammenfassen oder eine Ableitung für den Zusammenhang einzelner Teilaktivitäten aus diesem übergreifenden Plan und seinen Umsetzungskonzepten herstellen zu können, dürfte ein zentraler Erfolgsfaktor bei dem Versuch sein, Hochschulen zum Handeln zu bewegen. Wenn das Entwerfen einer Hochschulstrategie dem Ausstellen eines ungedeckten Schecks ähnelt, und wenn dieser Scheck mittels der Überzeugungskraft, die die Strategie innerhalb wie außerhalb der Hochschule gewinnt, sukzessive zur Deckung gebracht werden kann, dann läuft strategisches Hochschulmanagement darauf hinaus, stets so zu handeln, „als ob es einen Sinn machen würde“, wie es in einem Interview gefasst wurde. Und das ist etwas anderes als der professionelle Optimismus des Feldscherers am Krankenbett - denn der vertraut bekanntlich auf die Eigenkräfte des Organismus meist erst, wenn er mit seiner eigenen Kunst schon am Ende ist. Insofern gleichen die Hochschulen eher dem Orchesterspiel, wo alle Musik von den

Spieler(inne)n ausgeht, ohne die Koordinationsleistung vom Dirigierpult aus aber kein Konzert entsteht.

7 Literaturverzeichnis

Ansoff, H. Igor (1965): Corporate Strategy. New York.

Baecker, Dirk (1994): Postheroisches Management: Ein Vademecum. Berlin.

Balderston, Frederick E. (1995): Managing Today's Universities: Strategies for Viability, Change, and Excellence. 2. Aufl., San Francisco.

Barney, Jay B. (1995): Looking inside for competitive advantage. In: Academy of Management Executive 9/4, 49-61.

Bart, Christopher K. (1997): Sex, Lies and Mission Statements. Business Horizons, November-December, 9-18.

Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.

Bauer, Hans H./ Sauer, Nicola E. (2004): Die Erfolgsfaktorenforschung als schwarzes Loch? In: Die Betriebswirtschaft DBW. Heft 05, 64. Jg., 621-622.

Behm, Britta L./ Berthold, Christian (2011): Developing Strategies for a Higher Education Institution and its faculties/departments. Zur Veröffentlichung vorgesehen in: J. Kohler et al. (Hg.): Handbook on Leadership and Governance in Higher Education. Stuttgart.

Berthold, Christian (2001): Strategische Orientierung. In: A. Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, 430-436.

Berthold, Christian (2009): SWOT-Analyse. Hilft die SWOT-Analyse bei der Entwicklung einer Hochschulstrategie? In: Wissenschaftsmanagement 4. 23-26.

Berthold, Christian/ De Ridder, Daniela (2008): Interne Zielvereinbarungen als hochschulisches Steuerungsinstrument. In: C. Berthold/ G. Scholz/ H. N. Seidler/ B. Tag (Hg.): Handbuch Praxis Wissenschaftsfinanzierung. Berlin, A 1.8.

Berthold, Christian/ Leichsenring, Hannah (2006): Politische Implikationen des Neuen Steuerungs-Modells, In: C. Berthold/ G. Scholz/ H. N. Seidler/ B. Tag (Hg.): Handbuch Praxis Wissenschaftsfinanzierung. Berlin, A1.1.

Birnbaum, Robert (2000): Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail. San Francisco.

Botti, Jörg/ Junga, Carsten (2004): Fit für den Wandel. Strategieentwicklung und -umsetzung in der Wissenschaft. In: Wissenschaftsmanagement 10. 20-26.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) online: <http://www.bmbf.de/de/999.php>; letzter Zugriff: 16.08.2010.

Chermack, Thomas J./ Kasshanna, Bernadette K. (2007): The Use and Misuse of SWOT Analysis and Implications for HRD Professionals. In: Human Resource Development International 10/4, 383-399.

Clark, Burton R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Oxford/ London/ UK.

Clark, Burton R. (1977): Faculty Organization and Authority. In: G. L. Riley/ J. V. Baldrige (Hg.): Governing Academic Organizations. New Problems, New Perspectives. Berkley, 64-78.

Clark, Burton R. (2008): On Higher Education. Selected Writings, 1956 – 2006. New York.

Coase, Ronald H. (1937): The Nature of the Firm. In: *Economica* 4, 386-405.

Cohen, Michael D./ March, James G./ Olsen, Johan P. (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: J. G. March (Hg.): Entscheidung und Organisation. Wiesbaden, 329 - 372.

Cohen, Michael D./ March James G./ Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17, 1-25.

Deming, William Eduard (1982): Out of the Crisis. Cambridge.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) online: <http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/graduierenschulen/kompakt/index.html>; letzter Zugriff: 16.08.2010.

Deutsche Forschungsgemeinschaft/ Wissenschaftsrat (DFG/ WR) (2008): Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (Teil I: Bericht der Gemeinsamen Kommission, 10-79; Teil II: Materialien: Bericht des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), 151 Seiten; Teil III: Materialien: Bericht der Strategiekommision des Wissenschaftsrats ‚Auswertung der geförderten Zukunftskonzepte‘, 70 Seiten.) Bonn. URL: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Bericht-Exzellenzinitiative.pdf>; letzter Zugriff: 09.09.2010.

Dilger, Alexander (2005): Paradoxa beim Personalcontrolling. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 57. Heft 1, 1-11.

Duderstadt, James J. (1990): The Michigan Mandate. A Strategic Linking of Academic Excellence and Social Diversity. Ann Arbor.

Ebcinoğlu, Fatma/ Jaeger, Michael/ Leszczensky, Michael (2008): Evaluation der Sächsischen Hochschulvereinbarung. Gutachten im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Hannover.

Engels, Maria (2001): Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse. Wiesbaden.

Engels, Maria (2004): Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In: *die hochschule* 1, 12-29.

Erhardt, Manfred/ Meyer-Guckel, Volker/ Winde, Mathias (Hg.) (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Essen.

Fisch, Rudolf/ Koch, Stefan (Hg.) (2005): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule - Hochschule - Forschung. Bonn.

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.

Florack, Arnd/ Messner, Claude (2006): Führungsstrategien und Personalentwicklung in der Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 1, 1, 6-20.

- Frese, Erich (1992): Organisationstheorie. Historische Entwicklung – Ansätze – Perspektiven. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Frese, Erich (2000): Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Strukturen. 8. Aufl., Wiesbaden.
- Gamoran, Adam/ Dreeben, Robert (1986): Coupling and Control in Educational Organizations. In: Administrative Science Quarterly 31, 612-632.
- Gläser, Jochen/ Weingart, Peter (2010): Die Exzellenzinitiative im internationalen Kontext. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York, 233-258.
- Glassman, Robert B. (1973): Persistence and Loose Coupling in Living Systems. In: Behavioral Science 18, 83-98.
- Graf, Rainer (2009): Besser sein oder anders sein? Der Wettbewerb zwingt Hochschulen zu strategischer Planung und Profilbildung. Wissenschaftsmanagement 15, 6, 40-44.
- Gutenberg, Erich (1976): Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Bd. 1: Die Produktion. 22. Aufl., Berlin/ Heidelberg/ New York.
- Hamburger Abendblatt (2011): „Alternativlos“: Das Unwort des vergangenen Jahres. Hamburger Abendblatt Onlineausgabe, 18.01.2011, <http://www.abendblatt.de/vermishtes/article1760497/Alternativlos-Das-Unwort-des-vergangenen-Jahres.html>, letzter Zugriff: 25.01.2011.
- Hanft, Anke (2000): Leitbilder an Hochschulen – Symbolisches oder Strategisches Management? A. Hanft (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied, 121-133.
- Hasse, Raimund/ Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. 2. Aufl., Bielefeld.
- Helfferich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Lehrbuch, Wiesbaden.
- Hener, Yorck (2006): Personalmittel in der staatlichen Finanzierung der Hochschulen. In: C. Berthold/ G. Scholz/ H. N. Seidler/ B. Tag (Hg.): Handbuch Praxis Wissenschaftsfinanzierung. Berlin, A 2.1.
- Hoffmann, Thomas/ Balbierz, Silke (2010): Das KVP-Arbeitsbuch für kleine und mittlere Unternehmen. Kontinuierliche Verbesserungen professionell gestalten. Sternenfels.
- Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF): URL: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm>, letzter Zugriff: 17.01.2011.
- Interdisziplinäre Arbeitsgruppe ‚Exzellenzinitiative‘ (IAG) (2010): Bedingungen und Folgen der Exzellenzinitiative. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York, 35-50.
- Jaeger, Michael/ Leszczensky, Michael (2007): Hochschulsteuerung im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – Eine Einführung. In: M. Jaeger/ M. Leszczensky (Hg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 22. und 23. November 2006 in Hannover

(HIS: Forum Hochschule 4/2007), 5-14. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200704.pdf; letzter Zugriff: 17.08.2010.

Jaeger, Michael/ Leszczensky, Michael/ Orr, Dominic/ Schwarzenberger, Astrid (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Hannover.

Jongbloed, Ben (2006): University Governance from an International Perspective. Power Point Präsentation bei der HIS-Tagung „Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen“, Twente. URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/Steuerung/Governance.pdf>; letzter Zugriff: 17.01.2011.

Jost, Peter-Jürgen (2008): Organisation und Motivation. Eine ökonomisch-psychologische Einführung. 2. Aufl., Wiesbaden.

Jungermann, Helmut/ Pfister, Hans-Rüdiger/ Fischer, Katrin (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 2. Aufl., Berlin/ Heidelberg.

Kehm, Barbara M./ Babyesiza, Akiiki (2009): Governance-Forschung - eine anwendungsorientierte Wissenschaft. In: A. Keller/ S. Staak (Hg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld, 119-127.

Keller, George (1983): Academic Strategy: The Management Revolution in Higher Education. Baltimore/ London.

Kolwitz, Kai (2003): Warum Corinna ihre Uni verklagt. Interview mit Corinna Schlund. Spiegel Online, 08.08.2003, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,259980,00.html>, letzter Zugriff: 25.01.2011.

Kosiol, Erich (1976): Organisation der Unternehmung. 2. Aufl., Wiesbaden.

Krücken, Georg/ Kosmützky, Anna/ Torca, Marc (Hg.) (2007): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld.

Krücken, Georg/ Meier, Frank (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: D. Gill/ J. Meyer/ H. Hokyū (Hg.): Globalization and Organization. Oxford, 214-257.

Krücken, Georg (2008a): Die Transformation der Universität? Überlegungen zu den Effekten von Exzellenzprogrammen. In: S. Hornborstel/ D. Simon/ S. Heise (Hg.): Exzellente Wissenschaft. Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen. Bonn, 73-79.

Krücken, Georg (2008b): Lässt sich Wissenschaft managen? In: Wissenschaftsrecht 41, 345-358.

Krücken, Georg/ Blümel, Albrecht/ Kloke, Katharina (2009): Towards Organizational Actorhood of Universities. Occupational and Organizational Change within German University Administrations. Speyer.

Kühl, Stefan (2000): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Frankfurt/ New York.

Küpper, Hans-Ulrich (2009): Effizienzreform der deutschen Hochschulen nach 1990. Hintergründe, Ziele, Komponenten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 31, 50-75.

- Küpper, Hans-Ulrich (2010): Steuerungsinstrumente für Hochschulen. In: R. von Lüde (Hg.): Neue Wege der Hochschulgovernance. Hamburg, 61-90.
- Lange, Stefan/ Schimank, Uwe (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: K. Holziger/ H. Jürgens/ C. Knill (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Sonderheft der Politischen Vierteljahresschrift, Wiesbaden, 522-548.
- Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten. In: der moderne staat. Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management. Heft 1, 235-248.
- Laske, Stephan/ Meister-Scheytt, Claudia (2003): Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: J. Lühje/ S. Nickel (Hg.): Universitätsentwicklung – Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Frankfurt/ Bern, 155-176.
- Laske, Stephan/ Meister-Scheytt, Claudia (2006): Leitungskompetenz. In: A. Pellert (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis. Bonn, 102-118.
- Laux, Helmut/ Liermann, Felix (1997): Grundlagen der Organisation. Die Steuerung von Entscheidungen als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre. 4. Aufl., Berlin/ Heidelberg.
- Laux, Helmut (2010): Entscheidungstheorie. 7. Aufl., Berlin.
- Leadership Foundation: URL: <http://www.lfhe.ac.uk/>; letzter Zugriff: 17.01.2011.
- Leibfried, Stephan (Hg.) (2010): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York.
- Leibfried, Stephan/ Stock, Günter (2010): Vorwort. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York, 7-9.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/ Wiesbaden.
- Lühje, Jürgen (2001): Leitungsstrukturen. In: A. Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/ Kriftel, 267-275.
- March, James G./ Simon, Herbert A. (1958): Organizations. New York.
- Maassen, Peter A. M./ van Vught, Frans (1992): Strategic Planning. In: B. R. Clark/ G. Neave (Hg.): The Encyclopedia of Higher Education. Oxford/ New York/ Seoul/ Tokyo, 1483-1494.
- Mayer, Peter/ Ziegele, Frank (2009): Competition, Autonomy and New Thinking: Transformation of Higher Education in Federal Germany. In: OECD (Hg.): Higher Education Management and Policy. Volume 21/2, 1-20.
- McCaffrey, Peter (2010): The Higher Education Manager's Handbook. Effective leadership and management in universities and colleges. 2. Aufl., Oxon.
- McNay, Ian (1995): From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In: T. Schuller (Hg.): The Changing University? Buckingham, 105-115.

Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden.

Meister-Scheytt, Claudia/ Scheytt, Tobias (2006): Homo academicus mutandus. Zur Bestimmung des Ziels von Universitätsentwicklung. In: H. Welte/ M. Auer/ C. Meister-Scheytt (Hg.): Management an Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Aufl., München/ Mering, 115-136.

Meyer, John W./ Rowan, Brian (1977): Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, 340-363.

Meyer, John W./ Rowan, Brian (1978): The Structure of Educational Organizations. In: M. W. Meyer (Hg.): Environments and Organizations. San Francisco/ Washington/ London, 78-109.

Meyer, John W./ Scott, Richard W./ Cole, Sally/ Initili, Jo-Ann (1978): Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: M. W. Meyer (Hg.): Environments and Organizations. San Francisco/ Washington/ London, 233-263.

Meyer-Guckel, Volker/ Mägdefessel, Daniela (2010): Vielfalt an Akteuren, Einfachheit an Profilen. Hochschulleitbilder im Vergleich. URL: http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010_08_24_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder_im_vergleich_zusammenfassung.pdf; letzter Zugriff: 17.01.2011.

Meyer-Guckel, Volker/ Winde, Matthias/ Ziegele, Frank (Hg.) (2010): Handbuch Hochschulräte. Denkanstöße und Erfolgsfaktoren für die Praxis. Essen.

Mintzberg, Henry (1979): The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs/ New Jersey.

Mintzberg, Henry (1983): Structure in Fives. Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs/ New Jersey.

Mintzberg, Henry (1991): Mintzberg über Management: Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden.

Mintzberg, Henry/ Ahlstrand, Bruce/ Lampel, Joseph (2002): Strategy Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements. Wien.

Müller, Ulrich/ Michalke, Jens Philipp/ Behm, Britta/ Ziegele, Frank (2010): „Was macht eigentlich ... das Ministerium?“ - Überlegungen zu Wissenschaftsministerien von morgen. CHE Arbeitspapier Nr. 132. Gütersloh.

Müller-Böling, Detlef (1994): Hochschulen als Vorstellungstereotypen. Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? Arbeitspapier Nr. 1. Gütersloh. URL: <http://www.che.de/downloads/AP1.pdf>; letzter Zugriff: 20.05.2010.

Müller-Böling, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.

Müller-Böling, Detlef/ Zechlin, Lothar/ Neuvians, Klaus/ Nickel, Sigrun/ Wismann, Peter (Hg.) (1998): Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte - Prozesse - Akteure. Gütersloh.

Müller-Stewens, Günter/ Lechner, Christoph (2005): Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen. Stuttgart.

- Nickel, Sigrun (2009): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen - Leitungsstrukturen - Staatliche Steuerung. 2. aktualisierte Aufl. München/ Mering.
- Nickel, Sigrun/ Ziegele, Frank (2010): Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement - nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF. Band 1 und 2, Gütersloh.
- Nicolai, Alexander/ Kieser, Alfred (2002): Trotz eklatanter Erfolgslosigkeit: Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs. In: Die Betriebswirtschaft DBW. 62. Jg., Heft 06, 579-596.
- Pasternack, Peer (2006): Wieviel Management verträgt die Hochschule? In: P. Heinrich/ D. Kirstein (Hg.): Ökonomisierung des Hochschulwesens. Berlin, 33-55.
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien/ Köln/ Graz.
- Pellert, Ada (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: A. Hanft (Hg.): Hochschulen managen. Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/ Kriftel, 39-55.
- Pellert, Ada (2001): Organisationsentwicklung. In: A. Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/ Kriftel, 342-348.
- Pellert, Ada (2006): Organisationsentwicklung. In: A. Pellert (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis. Bonn, 35-46.
- Picot, Arnold/ Dietl, Helmut/ Franck, Egon (2005): Organisation. Eine ökonomische Perspektive. 4. Aufl., Stuttgart.
- Rawls, John (1971): A Theory of Justice. Cambridge.
- Sandberg, Berit (2003): Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen - ein Deregulierungsinstrument? Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 4, 25. Jg., 36-55.
- Scharmer, C. Otto (2009): Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik. Heidelberg.
- Scheidegger, Urs M. (2001): Management des Strategieprozesses an Universitäten. Bern/ Stuttgart/ Wien.
- Schein, Edgar H. (1969): Process Consultation: Its Role in Organization Development. Reading.
- Schimank, Uwe (2002): Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In: J. Allmendinger/ T. Hinz (Hg.): Organisationssoziologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden, 29-54.
- Schimank, Uwe/ Greshoff, Rainer/ Kneer, Georg (2002): Das Wechselspiel von Intentionalität und Transintentionalität im Institutionalismus und in der Organisationsforschung. In: R. Greshoff/ G. Kneer/ U. Schimank (Hg.): Die Transintentionalität des Sozialen – Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien. Wiesbaden, 246-277.

- Schmidt, Boris/ Richter, Astrid (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4. 31. Jg., 8-34.
- Schneidewind, Uwe/ Detleff, Henning (2007): Hochschulmanagement als Dilemmata-Management - Ist reflexives Management ein Garant für bessere Führung? In: Hochschulmanagement 3. 63-67.
- Schreiterer, Ulrich (2010): Exzellente Zukunft. Beobachtungen zur Dritten Förderlinie. In: S. Leibfried (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York, 85-113.
- Schreyögg, Georg (1999): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg (2003): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 4. Aufl., Wiesbaden.
- Schulte-Zurhausen, Manfred (2005): Organisation. 4. Aufl., München.
- Schuppert, Gunnar Folke (Hg.) (2006): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden.
- Scott, Peter (1995): The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham.
- Scott, W. Richard (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/ New York.
- Selznick, Philip (1957): Leadership in Administration. A Sociological Interpretation. New York/ Evanston/ London.
- Senge, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl., Stuttgart.
- Shewart, Walter A. (1986): Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control. New York.
- Simon, Dagmar/ Schulz, Patricia/ Sondermann, Michael (2010): Abgelehnte Exzellenz. Die Folgen und die Strategien der Akteure. In: Leibfried, Stephan (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a. M./ New York, 161-197.
- Sondermann, Michael/ Simon, Dagmar/ Scholz, Anne-Marie/ Hornborstel, Stefan (2008): Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase. iFQ-Working Paper No. 5, Bonn.
- Sporn, Barbara (2010): Steuerung autonomer Universitäten: Erfahrungen mit der österreichischen Universitätsreform, In: R. von Lüde (Hg.): Neue Wege der Hochschulgovernance. Hamburg, 37-60.
- Stock, Manfred (2004): Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. In: die hochschule 1, 30-48.
- Stroh, Peter/ Miller, Wynee (1994): „Learning to Thrive on Paradox“. In: Training und Development 48, Nr. 9, 28-38.

- Taylor, John/ Miroiu, Adrian (2002): Policy Making, Strategic Planning and Management of Higher Education. Bucharest.
- Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel.
- Trow, Martin (1979): Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities. In: Research into Higher Education: Processes and Structures. Stockholm: National Board of Universities and Colleges.
- von Gagern, Anike M./ Fallgatter, Michael J. (2007): Strategieentwicklung an Universitäten. Stand der Diskussion. Bergische Universität Wuppertal, Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften 208.
- Weder, Hans (1998): Zum Leitbild der Universität Zürich. In: D. Müller-Böling/ L. Zechlin/ K. Neuvians/ S. Nickel/ P. Wismann (Hg.): Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte - Prozesse – Akteure. Gütersloh, 61-70.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1-19.
- Weick, Karl E. (1982a): Administering Education in Loosely Coupled Schools. In: Phi Delta Kappan 6, 673-676.
- Weick, Karl E. (1982b): Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In: P.S. Goodman and Associates (Hg.): Change in Organizations. New Perspectives on Theory, Research and Practice. San Francisco/ London, 375-408.
- Welge, Martin K./ Al-Laham, Andreas (2008): Strategisches Management. Grundlagen – Prozess – Implementierung. Wiesbaden.
- Wissel, Carsten von (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland. Bielefeld.
- Wissenschaftsrat (2010): Leitfaden der „Konzeptprüfung nichtstaatlicher Hochschulen in Gründung“. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10047-10.pdf>; letzter Zugriff: 17.01.2011.
- Zechlin, Lothar (2007a): Felder strategischer Hochschulentwicklung. In: M. Jaeger/ M. Leszczensky (Hg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen (HIS: Forum Hochschule 4). Hannover, 99-103.
- Zechlin, Lothar (2007b): Strategische Hochschulentwicklung. Überlegungen zu einer Typologie. In: die hochschule 1, 115-131.
- Ziegele, Frank (2006): Zielvereinbarungen als Kern des "Neuen Steuerungsmodells". In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Projekt Qualitätssicherung). Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band I, Bonn, 77-106.
- Ziegele, Frank (2008): Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. In: A. Hanft (Hg.): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 8, Münster.

Ziegele, Frank/ Brandenburg, Uwe/ Hener, Yorck (2008): Das Akademische Controlling an deutschen Hochschulen - (AkCont) - Grundlagen, Arbeitsformen, Organisation. Arbeitspapier Nr. 105, Gütersloh.

Zürn, Michael (2010): Exzellentes Antragsfieber. Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 29.12.2010, N 5.

8 Liste der Interviewpartnerinnen und -partner

Wesentliche Impulse verdankt das vorliegende Papier einer Serie von Interviews, die leitfadengestützt von Juli bis September 2010 mit zahlreichen Hochschulexpertinnen und -experten geführt wurden. Befragt wurden:

- **Prof. Dr. Jürgen Bock**, Vizepräsident der Hochschule Bochum (seit 2009); Mitglied des Hochschulrats der EBZ Business School
- **Dr. Frank Eveslage**, zur Zeit des Interviews amtierender Vizepräsident für Haushalt, Personal und Technik an der Humboldt-Universität zu Berlin; 1999 - 2000 Kanzler der Humboldt-Universität
- **Prof. Dr. Andreas Geiger**, amtierender Rektor der Hochschule Magdeburg-Stendal (seit 1998); Vizepräsident der HRK und Sprecher Fachhochschulen (2006 - 2010); Leiter des Konsortiums deutscher Hochschulen für die Deutsch-Jordanische Universität
- **Dr. Kai Handel**, amtierender Präsident der Hochschule Konstanz; 2004 - 2006 Referent beim Centrum für Hochschulentwicklung (CHE); 2001 - 2004 Geschäftsführer der Landeshochschulkonferenz Niedersachsen
- **Prof. Dr. h.c. mult. Clemens Klockner**, Mitglied des Landeshochschulrats Brandenburgs; Vorsitzender des Kuratoriums der Hochschule Magdeburg-Stendal; Mitglied des Hochschulrats der Hochschule Aschaffenburg; Mitglied des Hochschulrats der Jade-Hochschule; Präsident der Fachhochschule Wiesbaden (heute Hochschule Rhein-Main, 1885 - 2008), Sprecher der Fachhochschulen in der HRK (1998 - 2000); Mitglied des Wissenschaftsrats (2001 - 2007)
- **Prof. Dr.-Ing. habil. Dr. phil. Sabine Kunst**, amtierende Präsidentin der Universität Potsdam; amtierende Präsidentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD); 2005 - 2007 Vizepräsidentin für Lehre, Studium, Weiterbildung und Internationales an der Universität Hannover
- **Prof. Dr. Dr. h.c. Kurt Kutzler**, Mitglied des Hochschulrats der Technischen Universität Clausthal; ehemaliger Präsident der Technischen Universität Berlin (2002 - 2010); 1997 - 2002 Vizepräsident der TU Berlin
- **Prof. Dr.-Ing. Hans Jürgen Prömel**, amtierender Präsident der Technischen Universität Darmstadt; amtierender Vizepräsident für Governance, Personalstrukturen und Organisation der Hochschulrektorenkonferenz; 2000 - 2007 Vizepräsident für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs an der Humboldt-Universität zu Berlin
- **Prof. Dr. Sabine Remdich**, bis Juni 2010 Vizepräsidentin der Leuphana Universität Lüneburg (seit 2003 in verschiedenen Funktionen); Mitglied in verschiedenen Gremien und Kommissionen; Projektleiterin des Projektes „Offene Hochschule“
- **Prof. Dr. Nikolaus Risch**, amtierender Präsident der Universität Paderborn (seit 2008), zuvor Rektor der Universität Paderborn (2003 - 2007)

- **Götz Scholz**, Kanzler der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (seit 1997), Bundessprecher der Universitätskanzler (2006 - 2009), Mitglied in vielfachen Gremien und Kommissionen
- **Prof. Dr. Dr. h.c. Gesine Schwan**, amtierende Präsidentin der Humboldt-Viadrina School of Governance; 1999 - 2008 Präsidentin der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder
- **Prof. Dr. Hanns Seidler**, Vorstand des Zentrums für Wissenschaftsmanagement (seit 2008); Kanzler der Technischen Universität Darmstadt (1985 - 2007), Sprecher der Universitätskanzler (1995 - 2000) und Mitglied in zahlreichen Gutachtergruppen und Expertenkommissionen
- **Prof. Dr. Michael Stawicki**, amtierender Präsident der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW); 2000 - 2004 Vizepräsident an der Fachhochschule Wiesbaden, Ressorts: Leitung des Prüfungsamtes, Lehre und Studium, Qualitätsmanagement und Evaluation, Weiterbildung, internationale Angelegenheiten, Informations- und Kommunikationstechnologie
- **Prof. Dr. Micha Teuscher**, amtierender Rektor der Fachhochschule Neubrandenburg (seit 2004); Vizepräsident der HRK und Sprecher der Fachhochschulen (seit 6/2010); Vorsitzender des Hochschulrats der Hochschule Rhein-Main (seit 11/2009)
- **Prof. Dr. Lothar Zechlin**, Professor für Öffentliches Recht am Institut für Politikwissenschaft der Universität Duisburg-Essen; 2003 - 2008 Gründungsrektor und Rektor der Universität Duisburg-Essen; 1999 - 2003 Rektor der Universität Graz; 1999-2003 Vizepräsident der Österreichischen Rektorenkonferenz mit dem Ressortbereich Planung und Organisation; 1992 - 1999 Präsident der HWP Hamburg

An dieser Stelle sei allen Gesprächspartner(inne)n für ihre Hinweise und die Bereitschaft, offen über ihre Erfahrungen zu berichten, herzlich gedankt. Die inhaltliche Verantwortung für die vorliegende Arbeit und die darin enthaltenen Einschätzungen liegt allein bei den Autoren.