

Dialogische Hochschul-Governance

**Eine Organisations- und betriebspädagogische Analyse
zu Effekten sprachlichen Handelns und organisationalen Lernens
diverser Akteure
am Beispiel des österreichischen Fachhochschul-Sektors**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer

Doktorin der Philosophie

am Fachbereich 5: Erziehungswissenschaft

der Universität Koblenz/Landau

vorgelegt am 16. November 2016

von

Regina Aichinger MSc

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Jendrik Petersen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Frey

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe.

Leonding/Rufiling, am 16. November 2016

Regina Aichinger

Dank

„Erst die Möglichkeit, einen Traum zu verwirklichen,
macht unser Leben lebenswert.“

- Paulo Coelho, *Der Alchimist*, S. 7-

Das „Projekt“ Dissertation neben einem sehr zeitintensiven, wenngleich auch erfüllenden Beruf zu meistern, ist nicht nur das Verdienst einer einzelnen Person. Es bedarf einer Vielzahl an Faktoren und Rahmenbedingungen, ein mehrjähriges, umfassendes Forschungsunterfangen zu einem gelingenden Abschluss zu bringen. Und damit ebenso vieler Menschen, die es mir ermöglichten, *meinen* Traum von weiterführender wissenschaftlicher Qualifizierung in die Tat umzusetzen. Dabei blieb es aber nicht. Denn auf dem Weg zur Promotion durfte ich nicht nur meinen geistigen und wissenschaftlichen Horizont erweitern, sondern ich konnte durch Begegnungen und Austausch mit anderen Menschen zahlreiche neue und wertvolle Erfahrungen machen und daran persönlich (weiter-)wachsen.

Mein Dank gilt hierzu insbesondere Herrn Univ.-Prof. Dr. Jendrik Petersen, der mir die Möglichkeit eröffnete, am Lehrstuhl für Betriebspädagogik eine interdisziplinär angelegte Forschungsarbeit zu entwickeln, im wissenschaftlichen Diskurs in die Welt des Dialogischen Managements einzutauchen und die damit verbundenen Überlegungen nicht nur als Gestaltungsmittel für den Arbeitsalltag einsetzbar zu machen, sondern als Lebensmaxime zu verinnerlichen. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Andreas Frey, der mir als Zweitgutachter zur Verfügung stand, dessen Fachbeiträge ich eingehend wissenschaftlich reflektieren und in diese Arbeit integrieren durfte. Ich freue mich über die Zeiten des gemeinsamen Austausches rund um wissenschaftliche Themen mit Dr. Jens-Rüdiger Olesch, besonders für seine umsetzungspraktischen Tipps in den einzelnen Phasen des Promotionsprozesses.

Danken möchte ich meinem Dienstgeber, der Fachhochschule Oberösterreich, insbesondere Dr. Gerald Reisinger und Univ.-Prof. Dr. Witold Jacak, welche mir ermöglichten, Forschung und Management-Agenden in Balance halten zu können. Ganz besonders danke ich meinen Hochschul-Forschungs-Kolleginnen, Martina, Stefanie, Silke und Barbara sowie Gisela und Antonia, mit denen ich im wissenschaftlichen und fachlichen Austausch immer wieder zu neuen Ideen und weiterführenden Erkenntnissen gelangte.

Großer Dank richtet sich an alle Interviewpartner/innen sowie alle Auskunftspersonen aus dem österreichischen FH-Sektor für deren Bereitschaft, mit mir dialogische und Sektor-spezifische Aspekte der Hochschul-Governance zu reflektieren. Ich durfte in sehr vertrauensvollen Gesprächen Vieles erfahren und Wertvolles dazu entdecken.

Ich danke von Herzen meiner Familie, allen voran meinem Mann Christian, für die Geduld, wenn ich zweifelte, die vielen inspirierenden und motivierenden Gespräche über wissenschaftliches Arbeiten und seine fundierte rechtswissenschaftliche Reflexion der Materie. Ich bin auch dankbar für die Nachsicht meiner Lieben, wenn wieder einmal Sonn(en)tage am Schreibtisch zugebracht werden mussten. Christian, meiner Tochter Anna und meinem Enkel Christoph sei diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangssituation	6
1.1 Eine „neue Ordnung“ für und von Hochschulen	6
1.2 Forschungsfokus: Mangelhafte Handlungs- und Zielabstimmung, irritierte Akteure.....	8
1.3 Forschungsansatz: Hochschul- Governance-Forschung	11
1.4 Organisations- und betriebspädagogische Verortung	13
1.5 Dialogisches (Hochschul-)Management als Ansatz zur Problemlösung	16
1.6 Forschungsfokus: österreichische Fachhochschul-Governance.....	17
1.7 Aufbau der Arbeit	22
2. Literaturanalyse	29
2.1 Governance: eine erste Begriffsbestimmung.....	29
2.2 Akteure in der Governance.....	31
2.2.1 Akteursbegriff und organisationstheoretische Bezüge	31
2.2.2 Die Hochschule als organisationaler Akteur	32
2.2.3 Die Hochschule als institutioneller Akteur	37
2.2.4 Hochschul-Governance: Spannungen zwischen Hierarchie, Markt und Partizipation	39
2.2.5 Vom Elfenbeinturm zur (Trans-)Missionsstätte: Neue Hochschul-Rolle und -Funktion	42
2.3 Governance-Aspekte der Ökonomik	45
2.3.1 „Markt“ - von punktuelltem Tausch und Nutzenmaximierung.....	45
2.3.2 Organisationale Akteure in der Ökonomik.....	45
2.3.3 „Transaktionsmechanismen“ – Konfliktbewältigung durch Institutionen und Verträge	48
2.3.4 Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion	50
2.4 Governance-Aspekte der Politikwissenschaften	55
2.4.1 „Policy“ - von staatlicher Steuerungshierarchie zu kooperativen Netzwerken	55
2.4.2 Effekte wechselseitiger Abhängigkeit – von Nutzenmaximierung zur Nutzenbalance.....	56
2.4.3 Staatliches Rollenverständnis unter Management-Einflüssen: New Public Management.....	58
2.4.4 Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion	61
2.5 Governance-Aspekte der Sozialwissenschaften.....	66
2.5.1 Institutionen als soziales Handlungsmuster	66
2.5.2 Rollenverhalten und Handlungsmechanismen – Soziale Legitimierung	67
2.5.3 Existenzberechtigung und Rollenverständnis: Anpassung, Angleichung und Imitation.....	69
2.5.4 Wissens- und Lernsoziologischer Querbezug: Kognitiv-kulturelle Institutionenaspekte	70
2.5.5 Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion	73
3. Zwischenresümee und theoretische Verortung des Lösungsmodells	77
3.1 Die akteurtheoretische Soziologie: Erklärungsbeitrag zur Modell-Bildung.....	78
3.1.1 Zusammenhang zwischen Akteuren, Handeln und Struktur	80
3.1.2 Soziale Strukturdaten als Mechanismen der Handlungskoordination	81
3.1.3 Kritische Würdigung und offene Fragen	87
3.2 Ergänzung des Lösungsmodells: Erklärungsbeitrag der Systemtheorie	89
3.2.1 Relation zwischen System und Umwelt	89
3.2.2 Kommunikation und Reflexion als Mechanismen der Systemorganisation.....	90
3.2.3 Kritische Würdigung und Argumentation	92
3.3 Synthese der Theorien: Beitrag zu Problemlösung und Modellentwicklung.....	95

4. Governance „neu“ gedacht: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven	97
4.1 Organisations- und betriebspädagogische Gestaltungsbereiche	97
4.1.1 Interaktion pädagogisch gestalten: Lernen in und von Organisationen	98
4.1.2 Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten identifizieren	101
4.1.3 Soziale Aspekte und inhaltliche Ziele kollektiver Lernprozesse	106
4.1.4 Kollektives Lernen als Wirkmechanismus: Das Beispiel der „Reflexive Governance“	111
4.2 Dialogische Interaktion als sprachlicher Handlungsmechanismus	114
4.2.1 Zu Effekten des Zusammenwirkens zwischen Kommunikation und Handeln	114
4.2.2 Dialog – eine Begriffsbestimmung	116
4.2.3 Dialogisches Handeln als Weg von Verständnis zu wechselseitigem Verstehen	118
4.2.4 Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management	126
4.3 Zwischenresümee: Gestaltungsgrundsätze für Dialogische Hochschul-Governance	132
4.4 Überleitung zur empirischen Untersuchung: Leit- und Forschungsfragen	138
4.4.1 Erarbeitung wissenschaftlicher Leitfragen und korrespondierender Forschungskategorien	139
4.4.2 Formulierung der theoriegestützten Forschungsfragen	141
5. Empirische Untersuchung	144
5.1 Forschungskonzept	144
5.1.1 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	145
5.1.2 Anwendungs- und bedarfsbezogenes Forschungsvorgehen	146
5.2 Forschungsdesign: Triangulation	147
5.2.1 Definition und Anwendungsmöglichkeiten	147
5.2.2 Forschungsarbeiten: Durchführungszeitraum und -ablauf	148
5.2.3 Haupt-Forschungsarbeit: Dialogische Hochschul-Governance	151
5.2.3.1 Fallstudien-Empirie	151
5.2.3.2 Auswahlkriterien zur Fallbestimmung	153
5.2.3.3 Auswahl der Fälle	156
5.2.3.4 Leitfadengestütztes Expert/innen-Interview	158
5.2.3.5 Interview-Leitfaden	159
5.2.3.6 Auswertungsmethodik und -vorgang	160
5.2.4 Ergänzende Forschung: Führungskräftestudie	160
5.2.5 Ergänzende Forschung: Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors	162
5.2.6 Ergänzende Forschung: „Academic Drift“ – Phänomene im österreichischen FH-Sektor? ..	166
5.2.7 Ergänzende Forschung: „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“	169
5.2.8 Einflüsse der Forschungsarbeiten als Erkenntnis- und Ergebnisbeitrag	173
6. Ergebnispräsentation.....	175
6.1 Themencluster 1: Hochschul-Governance aus Sicht der Institutionen.....	177
6.1.1 Untersuchungsergebnisse	178
6.1.1.1 Der (Fachhochschul-)Governance-Begriff aus Sicht der befragten Expert/innen	178
6.1.1.2 (Fach-)Hochschul-Governance: Wahrgenommene Unterschiede zwischen den Sektoren	185
6.1.1.3 Dialog und Partnerschaft in der österreichischen FH-Governance.....	191
6.1.1.4 Governance löst Hierarchie nicht ab: Durchsetzung kraft Gesetz und Finanzierung.....	195
6.1.1.5 Handlungsmechanismus: Dialogisch konturierte Verhandlung als Gebot der Stunde.....	197
6.1.1.6 FH-Governance im Wandel der Zeit: Taktisches Lernen etablierte sich.....	201
6.1.1.7 Positionierungen (ver)ändern sich: Taktik wandelt sich in Dialog-bereites Lernen.....	204
6.1.1.8 FH-Governance im steten Wandel: Chancen und Risiken für die Zukunft	206
6.1.2 Zwischenfazit: Governance des österreichischen FH-Sektors.....	209
6.2 Themencluster 2: Rollenbilder und Erwartungshaltungen in der FH-Governance	213
6.2.1 Untersuchungsergebnisse	213
6.2.1.1 Zur Leistungslogik von FHs: zwischen Ökonomik, Autonomie und Wissenschaftlichkeit	213
6.2.1.2 Funktions- und Leistungsbeziehung der FHs zu ihrer Umwelt: die Stakeholder-Prioritäten	223

6.2.1.3	Umgang mit Heterogenität und Konflikten im Beziehungsgefüge mit der Umwelt.....	229
6.2.1.4	Qualitätsmanagement als Ansatz kollektiven Lernens?: Strategien und Effekte	231
6.2.1.5	Sprachliches Handeln und Lernen: Modi der kontinuierlichen Veränderung	237
6.2.2	Zwischenfazit: Rollenverständnis der FH-Institutionen und Umgang mit Stakeholdern	240
6.3	Themencuster 3: Hochschul-Management in Fachhochschulen	246
6.3.1	Untersuchungsergebnisse	246
6.3.1.1	Es wird professionell geführt, nicht nur „gemanagt“	246
6.3.1.2	FH- Geschäftsführungen zwischen Ökonomie, Wissenschaft und Verantwortung.....	250
6.3.1.3	Kollegiumsleitungen und Rektorate als Gestalter/innen wissenschaftlicher Entfaltung	256
6.3.1.4	Managen in der Fachhochschule: zu Metaphern und Organisationskulturen	261
6.3.1.5	Wenn Fachhochschulisches Management dialogisch agiert: Eine Kulturfrage	265
6.3.1.6	Herausforderung im dialogischen Management: Umgang mit Diversität.....	268
6.3.2	Zwischenfazit: Dialogisches Managen in (Fach-)Hochschulen.....	271
7.	Organisations- und betriebspädagogische Diskussion	276
7.1	Fachhochschul-Governance: „Ordnung ist machbar mit/durch Dialog“	276
7.2	Kollektives Lernen: Facetten von Qualitätssicherung und -management	281
7.3	Paradigmenwechsel: von Positions-Heterogenität zu reflexiver Diversität.....	286
7.4	Dialog und seine Facetten: zwischen Positionierung, Transformation und Innovation..	289
7.5	Dialogisches Management als Organisationsentwicklungsansatz für FH-Governance..	293
8.	Zusammenfassung und Ausblick	298
8.1	Methodische Aufbereitung: Triangulation in der Governance-Forschung	298
8.2	Inhaltlicher Fokus: Gestaltung Dialogischer (Fach-)Hochschul- Governance	302
8.3	Perspektiven für die Zukunft	306
9.	Literaturverzeichnis	309
10.	Anhang.....	359

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur eines Governance-Regimes	13
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Untersuchungsfokus:.....	17
Abbildung 3: Aufbau der Arbeit.....	22
Abbildung 4: Analyserahmen für Hochschul-Governance	37
Abbildung 5: Lösungsmodell inkludierend Verhaltensmuster ökonomisch motivierter Akteure	52
Abbildung 6: Analytisches Modell von Governance-/Interaktionskonstellationen	57
Abbildung 7: Wirkdimensionen staatlichen Handelns nach NPM-Grundsätzen.....	59
Abbildung 8: Dynamiken im Verhandlungsgeschehen	62
Abbildung 9: Lösungsmodell inkludierend politikwissenschaftliche Governance-Aspekte.....	64
Abbildung 10: Einfluss sozialer Strukturkonstellationen auf eine Hochschul-Governance-Konstellation.....	79
Abbildung 11: Soziologisches Erklärungsmodell: (Re-)Produktion von sozialem Handeln und Sozialstrukturen ..	80
Abbildung 12: Theoretische Zusammenfassung und Rahmensetzung für das Lösungsmodell.....	87
Abbildung 13: Bisherige theoretische Fundierung des Governance-Regimes.....	88
Abbildung 14: Schematische Darstellung der System-Umwelt-Relation der Systemtheorie.....	90
Abbildung 15: Schema des evolutionären Wandlungsprozesses selbstorganisierender Systeme	92
Abbildung 16: Erklärungsbeitrag der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie zur Modellbildung	94
Abbildung 17: Schema des Lernvorgangs als Kausalkette.....	101
Abbildung 18: Schema der Entwicklungsstufen des Lernverhaltens	104
Abbildung 19: Prozessmodell für Change- und wertorientiertes Lernen in Organisationen.....	110
Abbildung 20: Erweiterung des Lösungsmodells um Dialog als Verhandlungsmodus.....	125
Abbildung 21: Thematische Strukturierung der Untersuchung zur "Dialogischen Hochschul-Governance"	141
Abbildung 22: Schematische Darstellung des Forschungsverlaufes 2012-2016	150
Abbildung 23: Ordnungsraster für Forschungsmethoden	152
Abbildung 24: Analyse der historischen Governance-Entwicklung des österreichischen FH-Sektors	165
Abbildung 25: HEAD-Wheel - Bezugsrahmen für ganzheitliches Diversitäts-Management.....	172
Abbildung 26: Einflüsse der Forschungsarbeiten als Erkenntnis- und Ergebnisbeitrag.....	174
Abbildung 27: Profilbildende Elemente der österreichischen FHs	189
Abbildung 28: Aufgaben des Hochschul-Managements	248
Abbildung 29: Schema österreichische Fachhochschul-Governance.....	279
Abbildung 30: Dialog und kollektives Lernen als komplementäre Aspekte für Dialogisches Management.....	294

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Drei-Säulen-Modell der Institutionen.....	74
Tabelle 2: Soziale Handlungsdynamiken und deren Wirkung auf Verhandlungskonstellationen.....	85
Tabelle 3: Zusammenfassende Darstellung der Argumente zur Theorieauswahl für das Lösungsmodell.....	96
Tabelle 4: Austauschformen der Kommunikation im Vergleich zu Dialog.....	123
Tabelle 5: Soziale Handlungsdynamiken erweitert um die Facette des Dialogs.....	124
Tabelle 6: Kriterien und Indikatoren für die Auswahl der Fallstudien	156
Tabelle 7: Auflistung der begründet ausgewählten Fälle/FH-Institutionen.....	158
Tabelle 8: Codierungsnummern der Forschungsprojekte.....	175
Tabelle 9: Statuspositionierung der FHs gegenüber Universitäten in Österreich.....	190
Tabelle 10: Überblickstabelle Nennungshäufigkeiten von Stakeholder-Gruppen der Fachhochschulen	223
Tabelle 11: Beispiele für dialogische Arbeitsverfahren und -Methoden	296
Tabelle 12: Zusammenführung der Begründungsaspekte zur theoretischen Fundierung des Lösungsmodells ..	297

Abkürzungsverzeichnis

Abs	Absatz
AQ Austria	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria
a.a.O.	am angegebenen Ort
BGBI.	Bundesgesetzblatt
Bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
dh.	das heißt
EHEA	European Higher Education Area
et al.	et alii/et aliae
etc.	et cetera
f/ff	folgende (Seite/n)
FH	Fachhochschul/e
FHR	Fachhochschulrat
FHStG	Fachhochschul-Studiengesetz
GG	Grundgesetz
HOPROs	Hochschul-Professionelle
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hochschul(e)
idgF	in der geltenden Fassung
idR	in der Regel
iVm	in Verbindung mit
Jg.	Jahrgang
MbO	Management by Objectives
NIÖ	Neue Institutionenökonomik
NPM	New Public Management
Nr.	Nummer
oa.	oben angeführt
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
S.	Seite
ua.	unter anderem
UG	Universitätsgesetz (Österreich)
usw	und so weiter
vgl.	vergleiche
www	World Wide Web
zB.	zum Beispiel
Z	Ziffer

1. Ausgangssituation

1.1 Eine „neue Ordnung“ für und von Hochschulen

Seit mehr als vier Jahrzehnten werden Reformen und damit verbundene Veränderungen im europäischen und speziell im deutschsprachigen Hochschulbereich beobachtet und analysiert (vgl. Hertwig 2014, S.10). Mittlerweile evident ist die Beschreibung eines facettenreichen Reform- bzw. Veränderungsgeschehens, das weitestgehend von einem deutlichen Gestaltungsimperativ europäischer, und davon direkt wie indirekt betroffener nationalstaatlicher Politik bestimmt wird (vgl. Hazelkorn 2012; Parreira do Ameal 2011; van der Wende 2015). Als Ausgangspunkt für diese Wandlungsprozesse wird die ab den 1980er Jahren im politischen Steuerungsgeschehen ein- und umgesetzte New Public Management (NPM) Maxime beschrieben, welche in erster Linie die Trennung von Politik und Verwaltung – im speziellen Kontext zwischen Hochschulsteuerung und -verwaltung – verfolgte. New Public Management sollte als „[...] Metatheorie [...]“ (Buschor 2001, S. 62) den staatlichen Steuerungsgedanken ablösen und zu Gunsten einer staatlichen Koordinationsleistung innovieren. Dieses neue Managementhandeln wurde von Deregulierung, also Neuverteilung von Aufgaben und Leistungsfunktionen auf mehrere korporative Akteure¹ geprägt und hatte die Einschränkung staatlicher wie auch staatspolitischer Autonomie, Legitimität, Verantwortlichkeit, sowie Ressourcenverfügbarkeit und -kontrolle zur Folge (vgl. Jansen 2010a; Mayntz 2008, S. 44). Als Konsequenz daraus wurden Gestaltungs- und Handlungsverantwortung (Dezentralisierung) auf mehrere institutionelle Akteure verteilt und dabei Wettbewerbsfähigkeit betont. Weiterhin steigerte sich der Interaktionsbedarf, und die ökonomischen Prinzipien von Effizienz und Effektivität hielten in die Umsetzung der je zugeteilten Aufgaben Einzug, um den definierten wechselseitigen Leistungsaustausch zu legitimieren (vgl. Schedler/Proeller 2011, S. 13). Vor allem klassische, steuerungstheoretisch geprägte Stimmen befürchteten eine Aushöhlung bzw. „Zerfaserung“ staatlicher Lenkungs- und Gestaltungskompetenz (vgl. Genschel et al. 2006; Jansen 2010a). Im Zuge dieses Wandlungsprozesses habe sich der Staat vom Gemeinwohl-umsorgenden Bildungs-, Sozial- und Wohlfahrts-Erhalter zum aktivierenden, intervenierenden und evaluierenden Kooperationsstaat verändert, und gerierte sich mehr und mehr als Anspruchsberechtigter bzw. Kunde (vgl. Lange/Schimank 2007; Paradeise et al. 2009, S. 99f). Das im klassischen politikwissenschaftlichen Verständnis obligatorische Subsidiaritätsverhältnis sowie die klare Abgrenzbarkeit zwischen einem aktiven, regelungsfähigen

¹ Vgl. dazu die definitorische Begriffsklärung in Abschnitt 2.2 „Akteure in der Governance“. Ganz allgemein handelt es sich bei korporativen Akteuren nach Mayntz/Scharpf (1995) um Organisationen, die hierarchisch kontrolliert werden (Top-down-Organisationen). Kollektive Akteure zeichnen sich im Unterschied dadurch aus, dass deren Existenz von den Interessen/Präferenzen der Mitglieder abhängig ist.

gen Staat und – im konkrete Falle – dem bis dahin als „passiv“ betrachteten Normen- und Regelungsadressaten „Hochschule“ bzw. „Hochschulsystem“ wurde reformiert und mündete in einem Diskurs hinsichtlich vermehrtem Analyse- und Diskussionsbedarfs.

Im Bereich der Hochschulsteuerung² wurden damit zahlreiche Transformationsprozesse angestoßen, um Innovationen voranzutreiben (vgl. Altrichter 2015; Smidt 2012). Die ursprünglich hochschulischen Steuerungsobjekte wurden nunmehr als „Akteure“ in das Veränderungsgeschehen und die Formulierung von Zielen einbezogen sowie zur Selbstorganisation befähigt bzw. angeleitet: Durch Übertragung bestimmter „[...] Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen [...]“ (Braun 2001, S. 248) – der institutionellen Autonomie – sollte Weiterentwicklung gefördert werden. Damit sollten sich traditionelle Hochschulen gleichsam selbst reformieren sowie neu etablierte Hochschultypen und -systeme wettbewerbliche Anreize darstellen.³ Institutionelle Autonomie war vorderhand als Gestaltungsaufonomie intendiert, indem den Hochschulen im Innenverhältnis der Freiraum zur Etablierung einer unternehmerisch motivierten Kultur samt korrespondierender Leistungsorientierung eröffnet wurde (vgl. Gibb et al. 2013; Pasternack 2008; Zechlin 2012). Dies erfolgte zum einen im Modus ökonomisch geprägter Selbstorganisation in der Ressourcenallokation (vgl. Clark 2001; Schröder 2004) und zum anderen in Form einer eigenverantwortlichen Strukturierungsverantwortung in aufbau-, ablauforganisatorischer sowie personeller Hinsicht (vgl. Becker et al. 2012; Nickel 2007; Pellert 1999). Diese Verantwortungsübertragung wurde um den Preis der Accountability, einem im Außenverhältnis darzustellenden Leistungsversprechen in Belangen der Forschungs- und Lehrproduktivität sowie der damit einhergehenden Transparenz und Qualitätssicherung gewährt (vgl. Campbell/Carayannis 2013; Krücken et al. 2012). Hochschulen haben sohin ihre Aufgaben mit erhöhter Dienstleistungsbereitschaft in Bildung und Forschung sowie durch aktive Unterstützung von Wirtschaft und Gesellschaft zu erfüllen.⁴ Dennoch testieren kritische bzw. skeptische Stimmen innovationskonterkarierende Entwicklungen und äußern Bedenken, wonach die Forschungspolitik lediglich auf technologischen Fortschritt abstelle, das Finanzierungssystem die Forschenden aufgrund der Vertragsbefristungen in soziale Dilemmata stürze und darüber hinaus klassische Hochschul-

² Anmerkung: Im Wesentlichen waren Universitäten Adressaten dieser Umgestaltungsprozesse und zusätzliche bzw. neue Hochschultypen (zB Fachhochschulen) wurden eingeführt, um durch Wettbewerb die Reformdynamik zu erhöhen.

³ Anmerkung: Neben den klassischen Universitäten wurden europaweit berufspraktisch qualifizierende, wissenschaftsbasierte Hochschultypen eingeführt – zB im Falle Deutschlands sowie Österreichs die Fachhochschulen.

⁴ Anmerkung: Nach Gibbons et al. (1994) etablierte sich hierfür der Begriff des „mode 2“, wurde jedoch im Verlaufe der letzten 15 Jahre um zahlreiche Anspruchs- bzw. Leistungsdimensionen erweitert, die zusammengefasst als „third mission“ (vgl. Giulbrandsen/Slipersaeter 2007) den Hochschulen einen „entrepreneurial“, also unternehmerischen Struktur- und Handlungsgeist zuordnen (vgl. Etzkowitz 2004, Kwiek 2008).

Disziplinen hinsichtlich Ressourcen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskriminiere (vgl. Busolt et al. 2013; Kreysing 2008; Schimank 2014a).

Um den vielfältigen Anforderungen der Wissensgesellschaft Europas entsprechen zu können, wurde weiterhin der Anspruch formuliert, Hochschulen zu handlungsfähigen Akteuren (vgl. Meier 2009) bzw. zu „Institutionen“ zu entwickeln (vgl. Schimank 2008), die mittels Stärkung des Managements letztlich zu einer „vollständigen Organisation“ (vgl. Kehm 2012; Pellert 1999) mit globalem, nationalem und lokalem Wirkungsbereich (vgl. Marginson/Rhoades 2002; Portnoi 2011) umzugestalten sind. Die mit dieser Aufgabendelegation eingeleiteten Wandlungsprozesse von und für Hochschulen sowie die neu etablierte Wechselwirkungs-Konstellation zwischen Hochschulen und ihrer Umwelt (verschiedene heterogene Akteure: Staat, Wirtschaft, Gesellschaft) mündete in erhöhter Verflechtung, wechselseitiger Bedingtheit und Interdependenz (vgl. Kehm et al. 2012; Scharpf 1985; Spindler 2010). Neben den, mit den Reformen verbundenen hochschulinternen Widerständen und Kritiken (vgl. Kühl 2012; Liessmann 2014; Münch 2011) erwies sich eine offenkundig multivariante Interpretation des Zusammenwirkens unterschiedlicher staatlicher, nicht-staatlicher, insbesondere hochschulischer Akteure als zunehmend problematisch, zumal die Leitgedanken des New Public Managements in unterschiedlichster Weise in die einzelnen Staatssysteme und deren hochschulische Aktionsfelder übertragen wurden (vgl. de Boer et al. 2007; Hood 1995; Meier/Schimank 2009).

1.2 Forschungsfokus: Mangelhafte Handlungs- und Zielabstimmung, irritierte Akteure

Unterschiedlichste Perspektiven und Sichtweisen zum Stand der eingeleiteten bzw. umgesetzten Reform- bzw. Transformationsmaßnahmen im europäischen Hochschul-Kontext finden in einschlägigen praxis- wie theoriebasierten Forschungsbeiträgen ihren Niederschlag. Diese zeichnen einen bemerkenswert differenzierten Wertungs-Spannungsbogen (vgl. Battaglia 2010; Huisman et al. 2009; Teichler 2003), der von einer abzuarbeitenden „[...] Sachagenda [...]“ (Kohler 2004, S.8) bis hin zu einem „[...] Syndrom, einem Bedrohungsszenario [...]“ (Lange 2008, S. 238) konturiert ist und vielfach mit einer sich vielfältig ändernden Zielausrichtung und Aufgabenstellung, einem „[...] moving target [...]“ (Kehm et al. 2009) von und für Hochschulen verbunden wird. Angesichts dieser Anforderungen ist die Hochschul-Governance-Realität mit einigen Problemen konfrontiert – insbesondere die Entwicklung „idealer“ (Governance-)Konstellationen im europäischen Hochschul-Bereich belagend (vgl. Bogumil/Grohs 2009, S. 139). In der Folge wurden teils widersprüchliche Stoßrichtungen der

Reformmaßnahmen, beispielsweise im Zuge des Bologna-Prozesses, jedoch auch in der nationalstaatlichen Re-Strukturierung der Hochschul-Systeme, insbesondere in politik-, verwaltungs- und wirtschaftswissenschaftlich basierten Arbeiten aufgezeigt (vgl. Jansen 2010; Kehm/Fuchs 2010; McCormick/Meiners 1988; Surssock/Smidt 2010; Williamson 1998). Kritisiert wird darin, dass Hochschulen entgegen des angestrebten Zielzustandes – die Erzielung und Umsetzung institutioneller Autonomie – noch immer Adressaten unterschiedlich kombinierter, nicht auf deren organisational spezielle, nämlich strukturelle und kulturelle Spezifika eingehende Steuerungslogiken seien. Zudem wurde moniert, dass den Hochschulen und Hochschul-Systemen über den Zeitverlauf ein immer umfangreicheres Bündel an administrativen und evaluativen Kontroll- und Regelungsinstrumenten zugemutet wurde (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010b; Matthies/Simon 2008; Süß 2006) und dabei die Institutionen wirkmächtige Einflüsse diverser Anspruchsgruppen auszubalancieren hätten (vgl. Benneworth et al. 2015; Jongbloed et al. 2007; Kettunen 2015). Die im Frühjahr 2011 seitens der Europäischen Union proklamierte Modernisierungs-Agenda⁵ unterstreicht diesbezügliche Ansichten: Das zu Millenniumszeiten optimistisch formulierte Ziel, durch besondere Anstrengungen in Wissenschaft und Wirtschaft eine gesamteuropäisch-wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft mit Hilfe der Hochschulen (vgl. Schoonmaker/Carayannis 2012; Vällmaa/Hoffman 2007) aufzubauen und diese als Grundlage für internationale und globale Wettbewerbsfähigkeit zu nützen, erwies sich bislang als nur eingeschränkt realisierbar. Die nationalstaatspezifische sowie europaweit wirkende Wirtschaftskrise, dadurch reduzierte Finanzierbarkeit der Wissenschaftssysteme und ihrer Innovationsaufträge sowie die mehrfach komplexe Verwobenheit zahlreicher unterschiedlicher Akteure sind weiterhin als Gründe für die Unzufriedenheit zahlreicher hochschulbezogener Governance-Akteure identifiziert (vgl. Bindé et al. 2005; Olivares/Schenker-Wicki 2010; Polt et al. 2010).

Ergänzend verweisen Expert/innen auf globale Entwicklungen in der Hochschul-Landschaft, die ebenso als Bedrohung bzw. Hindernis wahrzunehmen seien, um die angestrebten Ziele in geplantem Umfang und Zeithorizont zu erreichen (vgl. Hazelkorn 2011/2015; Salmi 2013). Und schließlich werden jene Dispositionen als kontraproduktiv kritisiert, die Hochschulen in vielen europäischen Ländern von staatlicher Steuerung letztlich doch nur „quasi-autonom“ stellten: Die umfassenden Nachweis- und Berichtspflichten werden als sich laufend verschärfende, kennzahlenbasierte und bürokratieüberbordende Finanzprüfungs- und Qualitätssicherungskontrollen beschrieben, die den Hochschulen parallel zu zahlreichen gesetzlichen Neu- und Reform-Regulierungen die eingeräumten Selbststeue-

⁵ Vgl.

www.lebenslangeslernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/erasmus/erasmus_allgemein/modernisation_de.pdf, abgerufen am 06.01.2015.

rungsmöglichkeiten Schritt für Schritt wieder abnehmen (vgl. Altrichter 2015, S. 42; Bogumil et al. 2013, S.61; Gläser/von Stuckrad 2013). Letztlich erwies sich auch die Evaluierung zum nationalstaatlichen Umsetzungsstand der Bologna-Reformen im Zuge des Bildungsminister/innen-Treffens in Yerevan 2015 als herbe Ernüchterung: „[...] Nonetheless, implementation of the structural reforms is uneven and the tools are sometimes used incorrectly or in bureaucratic and superficial ways. Continuing improvement of our higher education systems and greater involvement of academic communities are necessary to achieve the full potential of the EHEA.⁶ We are committed to completing the work, and recognize the need to give new impetus to our cooperation. [...]” (Yerevan Communiqué, EHEA Ministerial Conference 2015, S. 1). Vor allem aus letzterer Feststellung geht hervor, dass noch zu wenig Erkenntnisse und Verständnis über Wirkungsweisen in der Zusammenarbeit und über wechselseitig bedingte Abhängigkeiten gewonnen werden konnten.

Als weiteres Spannungsfeld erweist sich die unternehmerische Neuausrichtung der Hochschulen mit korrespondierend eingerichteten Organen und deren Anordnungs- bzw. Überwachungskompetenzen. Vielfach umstritten sind die in Hochschulen eingesetzten Aufsichtsgremien, die in vielen Ländern Europas mit Vertreter/innen der hochschulischen Anspruchsgruppen (zumeist erneut staatliche und/oder öffentliche Eigentümer und/oder Expert/innen anderer Hochschultypen) besetzt sind bzw. von diesen geleitet werden. Einschlägige Beiträge analysieren jüngste Entwicklungen dahingehend, als diese Gremien aufgrund ihrer heterogenen Zusammensetzung von Meinungspluralismus geprägt seien und die Hochschulen bestenfalls mitgestalten, widrigenfalls jedoch gegen deren Interessen umgestalten würden (vgl. Blümel 2016a; Estermann et al. 2011; Hüther 2009). Fraglich und offen ist bislang weiters, inwieweit mehr Transparenz und Verantwortungsübernahme für Nachweispflichten das Beziehungsgefüge zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren sowie Hochschulen faktisch qualitativ verbessern können (vgl. Ackroyd/Ackroyd 1999; Olivares/Schenker-Wicki 2010; Stensaker/Harvey 2011). Nicht zuletzt angezweifelt wird der Wert von institutioneller Autonomie und Selbstorganisationsmöglichkeiten im Hinblick auf die für die Qualitätssicherung staatlich gegründeten und geförderten Akkreditierungsagenturen (vgl. Huisman et al. 2015; Rosa/Amaral 2014). Diese agieren oftmals als ausgegliederte oder durch den Staat privatrechtlich gegründete Einheiten, die stellvertretend für diesen Steuerungs- und Kontrollfunktion übernehmen und damit das Subsidiaritätsverhältnis zu den Hochschulen implizit wiederherstellen (vgl. Altbach 2007; Stensaker/Leiber 2015; Wedlin/Hedmo 2015). Der hohe Standardisierungsgrad sowie die Verfahrensdichte in den Qualitätssicherungs- und Nachweisverfahren werden von den Hochschulen als Belastung

⁶ Anmerkung: EHEA ist ein Akronym für European Higher Education Area (vgl. Abkürzungsverzeichnis).

und administrativer Mehraufwand wahrgenommen und führen – so deren Kritiker – tendenziell zu einem „[...] window dressing [...]“ (vgl. Krücken 2014; Sursock 2011). Letztere Argumente stellen vor allem Hochschul-Leitungs-Verantwortliche vor die Herausforderung, ihre Häuser in „geeigneter“, dh. sinnstiftender Weise zu lenken bzw. strategisch und profilbildend weiterzuentwickeln (vgl. Degn 2013; Grahlke 2014), allerdings dabei die Heterogenität von Kultur, Meinungen und Zielverfolgung nach bestem Wissen und mit einer gewissen „[...] sensible foolishness [...]“ (Cohen/March 1986, S. 223) auszubalancieren.

Ein weiteres, hinsichtlich seiner langfristigen Wirkungen noch nicht erforschtes Feld in der *internen* Hochschul-Governance eröffnet sich durch die Etablierung neuer Professionsgruppen in den Hochschulen: Durch die zunehmend unternehmerische Ausrichtung der Hochschul-Organisationen wurden neue Funktionstypen und Stellen geschaffen, die aufgrund ihrer Ausbildung, ihrer Berufserfahrung und ihrer eingeräumten Kompetenzen als Schnitt- bzw. Nahtstellen zwischen der Akademia und der Administration agieren und als „[...] Hochschul-Professionelle [...]“ (HOPROs) (vgl. Kehm 2010; Merkator/Scheijderberg 2011), als „[...] third space professionals [...]“ (Whitchurch 2008; 2010) oder auch als „[...] manager-academics [...]“ (Deem/Brehony 2005; Deem/Hillyard 2002). bezeichnet und charakterisiert wurden.

1.3 Forschungsansatz: Hochschul- Governance-Forschung

Die Hochschul-Governance-Forschung steht vor der Herausforderung, Wege aus der beschriebenen, konfliktbehafteten Situation zu finden und nach optimierten Möglichkeiten der Handlungs-Koordination zu suchen (vgl. Krempkow et al. 2014; von Lüde 2010a). Es gilt der Anspruch, begründende Wirkungszusammenhänge zu entschlüsseln (vgl. Mayntz 2002, S. 23). Darauf aufbauend soll sogenannte „gute Governance“ (Brunnengräber et al. 2004)⁷ sowohl auf korporativer Akteursebene („im Außen“) als auch in der Aufbau- und Ablauforganisation („im Innen“) der Hochschulen entstehen (vgl. Rebora/Turri 2009, S.30). Mayntz (2008, S. 46) attestiert dieser Governance-Modellierung eine vielversprechende Entwicklung, die durch „[...] gegenseitiges Beobachten und Lernen zur Verhaltensänderung führt. [...]“. Damit sieht sich die einschlägige Forschungs-Community aufgefordert, das hochschulische Handlungsrepertoire in den Governance-Konstellationen qua Forschungs- und Entwicklungsexpertise zu beleuchten (vgl. Kehm/Babyesiza 2009, S. 57), und die komplexe Konstellation entlang des Entwurfs eines als „professionell“ beschriebenen, strategisch-motivierten Hoch-

⁷ Anmerkung: Die zitierte Publikation ist nicht seitennummeriert. Das entsprechende Zitat ist der (nachgezählten) Seite 25 zu entnehmen.

schulmanagements (vgl. Blümel 2016b; Heinrichs 2010; Marettke/Barna 2010) mitzugestalten. Benz/Dose (vgl. 2010a, S. 24ff) zufolge stellt die Governance-Forschung den Versuch dar, die soziale Ordnung verschiedener Akteure situativ und kontextuell zu erklären und Lösungsbeiträge vielschichtiger Interaktionsprobleme zu leisten. Insbesondere die erwähnten Reformbestrebungen im Zusammenwirken zwischen Hochschulen und (staatlichen) Akteuren zielen darauf ab, Governance als „[...] Gestaltungshandeln [...]“ zu verstehen, welches die Intention verfolgt „[...] gesellschaftliche Integration [...]“ zu erwirken, die „[...] durch bestimmte Governance-Regime befördert, getragen, vielleicht aber auch untergraben [...]“ werden kann (Lange/Schimank 2004, S. 10). Der Begriff „Regime“ wird dabei von den Autoren nicht in politikwissenschaftlicher Interpretation als machtzentrierte Herrschaftsform, sondern vielmehr als „[...] spezifisches Muster der Kombination verschiedener Governance-Mechanismen [...]“ (a.a.O.) definiert und bietet sich angesichts der spannungsbehafteten Situation im Zusammenwirken dementsprechend als erste Rahmensetzung für die weitere Problemanalyse und -bearbeitung an.

In Zusammenfügung dieser ersten Überlegungen zur Governance-Konstellation zwischen der Hochschule und ihrer Umwelt (hier mit der Fokussierung auf die Klärung des Zusammenwirkens zwischen einem Hochschul-System und dessen Umfeld) lassen sich drei grundlegende Analysebereiche festmachen: Zum Einen gilt es, die zugrundeliegende Beziehungsstruktur zwischen den Akteuren im Hinblick auf die eingeführten Normen und Regeln zu analysieren und dabei zu hinterfragen, in welcher Art und Weise sich das Zusammenwirken charakterisiert. Angesichts der beschriebenen Ausgangssituation liegt offenkundig eine Wechselwirkungs-Konstellation verschiedenster (heterogener) Akteure vor, deren Interdependenz es zu gestalten bzw. zu organisieren gilt (vgl. Lange 2008; Schimank 2007a, S. 30f). Des Weiteren ist nach Rollen und Rollenbildern der involvierten Akteure als formgebende Governance-Elemente zu fragen und darüber hinaus in einem dritten Schritt deren Verhalten sowie die daraus resultierenden Wirkmechanismen zu identifizieren. Forschungsarbeiten im Governance-Bereich im Allgemeinen und der Hochschul-Governance-Forschung im Speziellen stehen daher einerseits für einen analytischen, deskriptiven Zugang, der jedoch andererseits normativ bzw. institutionell im Sinne von kollektiver Werte- und Regelgenese wirkt. In dieser Hinsicht ist Governance zunächst als praxeologisches Konzept zu verstehen, dessen Mehrwert in der Ausarbeitung von Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen für gegebene Governance-Regime bemessen wird (vgl. Benz et al. 2007a, S. 14f). Diese in der Literatur mehrfach eingesetzten Analyseempfehlungen finden in der anschließenden Auf- und Bearbeitung entsprechende Berücksichtigung und sind in nachfolgender Abbildung 1 in Form einer ersten Rahmensetzung dargestellt.

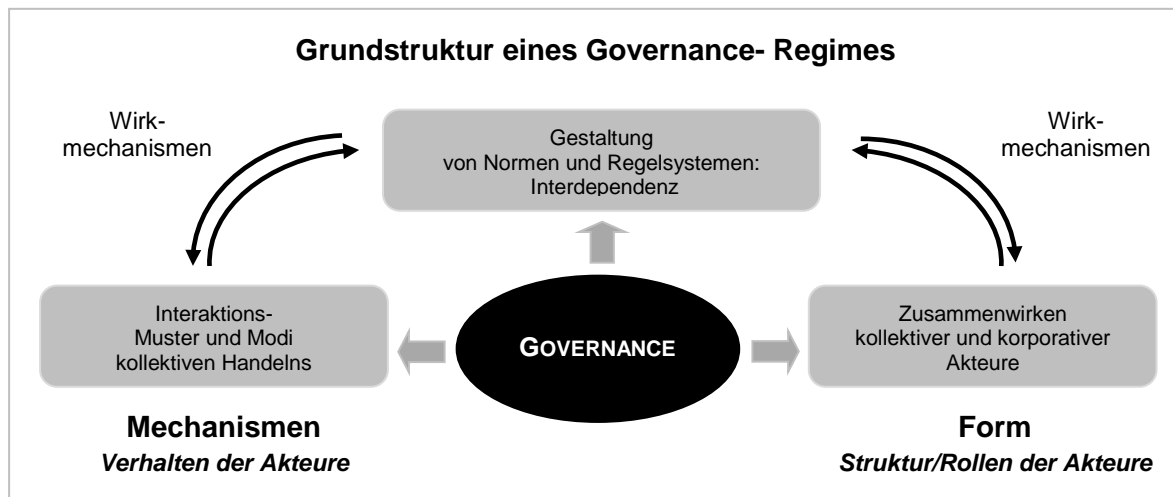


Abbildung 1: Grundstruktur eines Governance-Regimes
Quelle: eigene Darstellung

Diesen Überlegungen zum Hochschul-Governance-Regime folgend, sind konstitutive Aspekte der formalen Organisation in Betracht zu ziehen, zumal Hochschulen durch Gesetze organisiert bzw. eingerichtet sind, deren Betrieb und Leistungen und damit das hochschulische Handeln – ebenso wie die Handlungsmöglichkeiten des Staates – grundsätzlich geregelt sind. Parallel dazu stellt Hochschul-Governance ein prozedurales Geschehen dar, indem beispielsweise die Mechanismen der Steuerung und der Koordination anhand spezifischer Dynamiken des Bologna-Prozesses sowie nationalstaatlicher Reformmaßnahmen ihren Platz greifen. Weiterhin kann die Governance-Konstellation zwischen Hochschulen und ihrer Umwelt ebenso als Koalition betrachtet werden, da das Zusammenwirken der hochschulischen Institutionen mit ihrem Umfeld in vielen Fällen vertraglich geregelt ist, somit zeitliche Rahmensetzungen für wechselseitige Handlungsspielräume bestimmt werden und das Zusammenwirken mit einem konkreten Nutzen bzw. einer Zielstellung, beispielsweise der Finanzierungssituation der Hochschulen, verbunden sind (vgl. Kehm 2012; Zechlin 2012).

1.4 Organisations- und betriebspädagogische Verortung

Wie bereits einleitend erwähnt (und in weiterer Folge noch themenvertiefend zu beleuchten), überwiegen in der Governance-Forschung vor allem wirtschafts-, politik-/verwaltungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Aus organisationstheoretischer sowie betriebspädagogischer Perspektive eröffnet sich mit diesen Betrachtungen die Möglichkeit, einen Disziplinen-übergreifenden Beitrag zur Governance-Forschung zu leisten, indem unter Berücksichtigung evidenter Theorien insbesondere Fragestellungen eines lerngeprägten Veränderens und Ge-

staltens von Organisationen innerhalb von Governance-Regimen bearbeitet werden. In ihrem Forschungsmemorandum bekräftigen die Proponent/innen der deutschsprachigen organisationspädagogischen Wissenschaft den Bedarf an holistisch geprägten Untersuchungs- und Gestaltungsintentionen: Es sollen „[...] sowohl pädagogische als auch nicht-pädagogische Organisationen [...]“ in deren Lernverhalten im Sinne einer fachlichen Prozessbeobachtung und -analyse beleuchtet und weiterführender Bearbeitung unterzogen werden, „[...] welche Einrichtungen für Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse genutzt werden [...]“ (Göhlich et al. 2014, S. 3 und S. 8). Damit ist die Forschungsintention der Organisations- und der Betriebspädagogik auch und insbesondere für die aktuelle Governance-Diskussion von Interesse und deponiert an dieser Stelle ein noch zu bearbeitendes Forschungsdesiderat (zur umfassenden Begründung vgl. Abschnitt 4.1 „Organisations- und betriebspädagogische Gestaltungsbereiche“). Die lerntheoretischen wie -praktischen Erkenntnisse der organisations- und betriebspädagogischen Forschung sind nach Göhlich (2005, S. 17) und Geißler (2000) grundsätzlich geeignet, Lernprozesse für individuelle, jedoch auch organisationale Akteure zu beobachten, zu analysieren, zu konzipieren und damit zur Problembearbeitung beizutragen. Aus betriebspädagogischer Sicht ist das dargestellte Untersuchungsproblem dahingehend interessant, zumal es sich in der Tradition pädagogischer Theoriebildung mehrdimensional bearbeiten lässt, indem die Entwicklungsgeschichte des Problems dieser Governance-Konstellation analysiert wird, allerdings nicht (nur), „[...] um nüchterne Abbilder der Realität zu liefern, sondern um diese zu bewerten, handelnd zu gestalten und zu verändern. [...]“ (Arnold 1997, S. 21). Und wenngleich Betriebspädagogik zunächst dabei ein individualpädagogisches Interesse vertritt, so ist sie im gegenständlichen Kontext insofern zu berücksichtigen, da sie auf die Planung und Ermöglichung eines Sinn-, Werte- und lernbasierten Handelns der Akteure abstellt und damit Selbstfindung sowie Selbstentwicklung aktiv unterstützt bzw. fördert (a.a.O, S. 25).

Wie jüngste Entwicklungen auf europäischer Ebene zeigen, versuchen die Akteure, evidente Konflikte zu kalmieren bzw. überhaupt beizulegen, indem sie zunehmend auf den Governance-Modus der Verhandlung setzen, diesen allerdings zwischenzeitlich als partizipatives und wertschätzend konturiertes Austauschszenario gestalten und als „Dialog“ bezeichnen (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2010; Europäische Kommission 2009; Innes/Booher 2003; Siebenhaar 2008; Storm 2008). Vor allem rezente Publikationen zu diesem Themenbereich adressieren das Mitte der 1990er Jahre vom amerikanischen Verwaltungswissenschaftler Mark Moore (1995) geprägte Konzept des „Public Value Management“. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung basiert auf den Überlegungen, wonach öffentliche Dienstleistungen nicht mehr nur von staatlicher Stelle bzw. von staatlich

beauftragten Institutionen gestellt werden können, sondern mittels Interaktion und im Dialog mit der Gesellschaft gemeinschaftlich „erzeugt“ werden sollen (vgl. Kelly et al. 2002; Stoker 2006). So sind aktuell Veränderungen in der Messung und Bewertung von Hochschulen auszumachen, indem neben rein quantitativen Zielgrößen nunmehr verstärktes Augenmerk auf die Qualität eines dialogbasierten Beziehungsgefüges mit bzw. zwischen den Anspruchsgruppen und daraus resultierendem „Mehr-Wert“ gelegt wird⁸ (vgl. Badillo Vega/Krücken 2014; de Boer et al. 2015; Pinheiro et al. 2015a).

Lernorientierter Dialog wird damit gewissermaßen zum Dreh- und Angelpunkt zahlreicher moderner Governance-Diskussionen: „[...] Scholars arguing for the new approach see public value emerging from broadly inclusive dialogue and deliberation. [...]“ (Bryson et al. 2014, S. 446). In Vorbereitung der gegenständlichen Arbeit wurden unter der Stichwortsuche „Dialogue – higher education“, „Dialog – Hochschule“ sowie „public value – dialogue“ zahlreiche Fundstellen und Quellen identifiziert⁹, die sich in unterschiedlicher Akzentuierung des Begriffs „Dialog“ mit Verständigungs- und Optimierungsprozessen *innerhalb* von Hochschulen in Lehre und Forschung (vgl. de Bruijn/van Helden 2006; Gebhard 2015; Mezirow/Taylor 2011; Ruf/Winter 2012), als auch *zwischen* Hochschulen und anderen Akteuren beschäftigen (vgl. Crabill/Butin 2014; Lange 2009). Eine aktuelle Untersuchung des niederländischen Hochschul-Forschungszentrums „CHEPS“¹⁰ beleuchtete im März 2015 die Leistungsweisverfahren von Hochschulen an ihre staatlichen Finanziers: Von 14 untersuchten Hochschulsystemen hatte bereits die Mehrzahl dialog-basierte Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse implementiert (vgl. de Boer et al. 2015). Angesichts dieser rezenten Entwicklungen lohnt insbesondere die Bearbeitung anhand einer betriebspädagogischen Perspektive, zumal hier „[...] zukunftsweisende Lern-, Entwicklungs-, Beratungs-, Kommunikations- und Kooperationsprozesse in Unternehmen, Behörden und Non-Profit-Organisationen [...]“ (Homepage des Fachbereichs 5, Betriebspädagogik/Personalentwicklung, Startseite Team Petersen)¹¹ analysiert und gestaltet werden können.

⁸ Anmerkung: Die einschlägigen Beiträge firmieren unter den Begriffen „public value management“ sowie auch „third mission“.

⁹ Als Quellen wurden hierzu verwendet: Google Scholar, wissenschaftliche Zeitschriften- und Dokumentenbeiträge in Datenbankenrecherchen (ua Emerald, Science Direct, Ebsco) und im WWW:

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00163/, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0095:0103:DE:PDF>, http://www.unitrier.de/index.php?id=14187&no_cache=1&L=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=7557&cHash=c708ad7f0ea603a66c5260fd972978ae, http://www.evollution.com/program_planning/dialogue-closing-the-lifelong-learning-gap-between-universities-and-society/, <http://www.esu-online.org/news/article/6064/93/>, <http://cairo.daad.de/de/projekte/dies/>.

¹⁰ Akronym für: Center for Higher Education Policy Studies: www.utwente.nl/bms/cheeps, abgerufen am 17.02.2016.

¹¹ Vgl. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/iew/Erziehungswissenschaft/AB5/betriebspaedagogik>, abgerufen am 01.08.2016.

1.5 Dialogisches (Hochschul-)Management als Ansatz zur Problemlösung

Nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen kritischen Stimmen zum Erfolg der Hochschul-Reformmaßnahmen wird mit dem gegenständlichen Beitrag deshalb letztgenannte Analyse-Perspektive gewählt, da sie komplexe Interdependenz zwischen den Akteuren mittels eines problemlösungs- anstatt defizitären Zugangs zu koordinieren sucht. Oder, um mit Petersen (2003) zu sprechen, ist es unter Heranziehung der Postulate „[...] Mitverantwortung [...]“ sowie „[...] Kritischer Mündigkeit [...]“ von erheblicher Bedeutung, den gemeinsam ausgehandelten Lern- und wechselseitigen Bildungsprozessen einen entwicklungs- und lernorientierten Gestaltungswillen anstatt eines Korrekturimperativs zugrunde zu legen. Dialog wird nach Petersen zur Ausgestaltung konkreter organisationaler Rahmenbedingungen in strategischer, struktureller und kultureller Hinsicht genützt (vgl. 2003, S. 387ff) und ist konsequent einzusetzen, um „[...] statt von Verständigungsorientierung im Management von Dialogischem Management [...]“ sprechen zu können (a.a.O., S. 65). Vor dem Hintergrund der dargelegten Widersprüchlichkeiten und Irritationen in der Hochschul-Governance wird das Konzept des betriebspädagogisch postulierten Dialogischen Managements (vertiefende Darstellung vgl. Abschnitt 4.2.4 „Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management“) dahingehend fruchtbar, als es sowohl in analytischer, wie auch präskriptiver Hinsicht zur Ausgestaltung von kooperativ angelegten, jedoch insbesondere hierarchisch strukturierten Interaktionskontexten, die auf Leistungserfolg abstellen, herangezogen werden kann (vgl. a.a.O, S. 374f). Mittels dieses Zugangs wird versucht, ein Governance-Arrangement dergestalt zu konturieren, als die Akteure zum einen deren Erwartungshaltungen und Bedarfe konkretisieren und offenlegen müssen, um sie anschließend systematisch durch das Treffen von gemeinsam getragenen Entscheidungen, durch adäquate Ressourcenverteilung und wechselseitige Akzeptanz (im Sinne von Legitimierung) systematisch und nachvollziehbar zu lösen. Damit sollen Hochschulen in Governance-Konstellationen „im Außen“ als aktive, anstatt re-aktive Governance-Akteure etabliert werden (vgl. Kottmann/Nickel 2010; Petersen 2003; Wolff 2006).¹² Als erstes Rahmenkonzept zur Modellbildung dient nunmehr nachstehend angeführte Grobskizze, welche den Untersuchungsbereich schematisch darstellt: Beleuchtet und analysiert werden soll das Beziehungsgefüge zwischen der Hochschule und den sie umgebenden Akteuren, wie zB der Staat, die Wirtschaft, die Gesellschaft oder auch das Wissenschafts- und Hochschulbildungs-System per se. Dabei interessiert vor allem *aus der Warte*

¹² Anmerkung: Eine eingehende Beleuchtung dieser von Petersen vertretenen Modellierung im Hinblick auf das zu entwickelnde Lösungsmodell erfolgt in Abschnitt 4.2.4 „Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management“.

von Hochschulen Erkenntnisse über die näheren Eigenschaften von Wechselwirkungen zu erhalten, die zwischen den Akteuren beobachtet werden können. Der hauptsächliche Fokus wird dazu auf jene Effekte gerichtet, die Dialog bzw. dialogisch geprägte Handlungsmechanismen in der Hochschul-Governance erzielen (können), wie in nachstehender Abbildung 2 schematisch dargestellt ist.

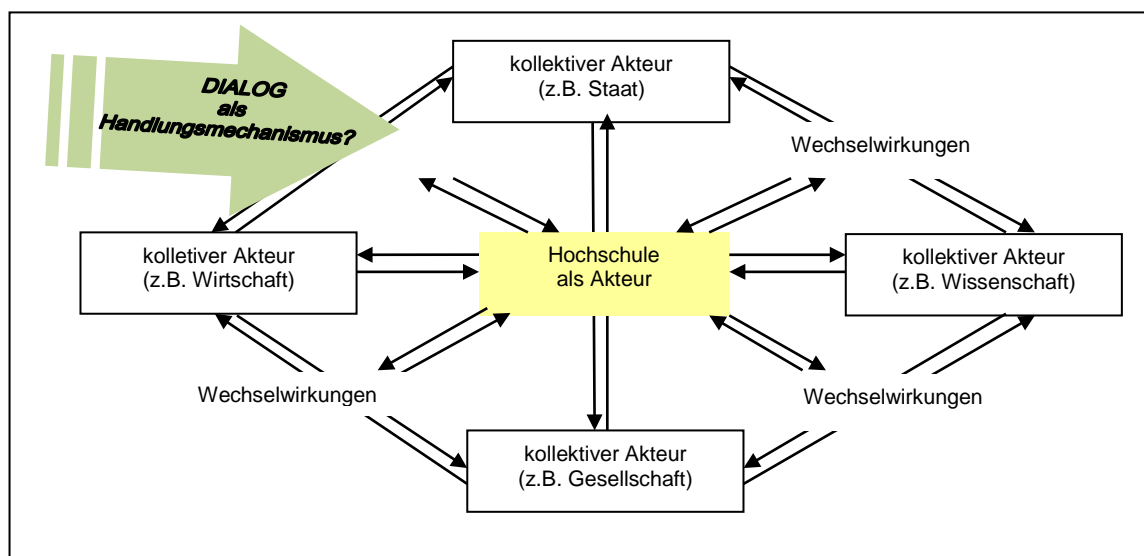


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Untersuchungsfokus:
Dialog als Handlungsmechanismus in der Hochschul-Governance
Quelle: eigene Darstellung

1.6 Forschungsfokus: österreichische Fachhochschul-Governance

Die einleitend im europäischen und internationalen Umfeld festzustellenden Entwicklungen im Bereich der Hochschul-Governance fanden auch in der österreichischen Bildungslandschaft ihren Widerhall.¹³ Auf Basis einer durch die OECD durchgeführten Prüfung der Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten in Österreich sowie der Vorlage einer im internationalen Vergleich angestellten Trendanalyse im Jahre 1991 (vgl. OECD 1991; Pausits 2016) entschied sich die österreichische Bundesregierung zur Diversifizierung des nationalen Bildungssystems mittels eines „[...] nicht-universitären Postsekundarbereichs [...]“ (Brünner/Königsberger 2013, S. 84). Mit der Verabschiedung des „Bundesgesetzes über Fachhochschul-Studiengänge“, in der Stammfassung BGBl. 390/1993 wurde das „[...] innovative Konzept der Fachhochschule [...]“ (Höllinger 2013, S. 45) ins Leben gerufen und – im Sinne des in Abbildung 1 dargestellten Normen- und Regelungssystems – durch eine bewusst gewählte, sehr offene Rahmengesetzgebung etabliert. Ergänzend dazu sollten Fach-

¹³ Zur detaillierten historischen Entwicklung vgl. Pratt 2004.

hochschul-Institutionen in ihrer Struktur, Funktion und damit Rolle nach internationalem (speziell britischem) Vorbild als „moderne“ Bildungsinstitutionen konzipiert und die Governance-Prinzipien der Deregulierung, des Wettbewerbs, der Effizienz- und Effektivitätsorientierung sowie einer unternehmerisch geprägten Dienstleistungshaltung realisiert werden (vgl. Hackl 2008; Pfeffer 2004). Ein gänzlich neues Novum im Hochschulbereich stellte dar, dass alle Fachhochschul-Institutionen ihre Studienangebote von Beginn an (und damit im Unterschied zu universitären Bildungs- bzw. Studienangeboten) durch Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsprozesse zu legitimieren hatten (vgl. Pechar 2002; Pratt 1993). Den aufstrebenden Fachhochschul-Einrichtungen wurde und wird trotz größtmöglichen Freiraums zur Selbstorganisation staatliche (Ko-) Finanzierung¹⁴ zu Teil – diese können sich die Fachhochschulen (FHs) durch studienplatzbasierte Pro-Kopf-Finanzierung intra-sektoral auf kompetitivem Wege sichern.¹⁵ Nicht zuletzt aufgrund dieses Anreizsystems entwickelten sich die überwiegend privatrechtlich organisierten Institutionen divers sowie dynamisch – bereits in den ersten fünf Jahren der Existenz des Fachhochschul-Wesens wurden sowohl die Zahl der FH-Anbieter sowie deren Angebot an Studiengängen nahezu verfünffacht (vgl. Fachhochschulrat 2010, Jahresbericht, statistische Auswertungen). Parallel dazu wurde mit der FH-Governance ein neuer Weg der kollektiven Abstimmung zwischen dem ressortzuständigen Wissenschaftsministerium, der staatlich eingerichteten Qualitätsaufsichts- und Akkreditierungsbehörde¹⁶, den FH-Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen eingeführt, welcher – nicht zuletzt aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeit bzw. Interdependenz – bewusst als intermediäres, partizipativ ausgerichtetes Aushandlungs- und Vertragsszenario angelegt wurde (vgl. Hackl 2013; Nickel 2007). In dieser Konstellation gilt es für Österreichs Fachhochschulen, unter anderem auch interne sowie externe Governance-Strukturen und Mechanismen auszubalancieren, zumal sie über sehr unterschiedliche Eigentümer- und Umweltstrukturen sowie Aufbau- und Ablauforganisationen verfügen (vgl. dazu die Auflistung in Anhang 1). Daraus resultieren differente institutionelle Profile mit verschiedenen Prononzierungen von interner wie auch externer Steuerungs- und Regelungskoordination sowie unterschiedlicher strategischer

¹⁴ Anmerkung: Die staatlich gewährten Fördersätze unterscheiden nach Fachgruppen (Technisch, Wirtschaftlich, Soziales/Tourismus) in deren Höhe und sich darüber hinaus für die Deckung von Personal- und Sachkosten vorgesehen. Die Fördersätze wurden im Verlaufe der 20jährigen Geschichte bislang zwei Mal (2010 um 13,5% sowie ab 2016 um weitere durchschnittlich 8,57%) valorisiert. Die für den laufenden Betrieb erforderliche Raum- und erforderlichenfalls Laborinfrastruktur ist von alternativen Finanziers aufzubringen bzw. nachzuweisen.

¹⁵ Anmerkung: Die quantitative Entwicklung des österreichischen FH-Sektors wurde durch sogenannte „Fachhochschul- Entwicklungs- und Finanzierungspläne“ für idR Fünfjahreszyklen durch das ressortzuständige Wissenschaftsministerium festgelegt und die FH-Institutionen in Form von (jährlichen) Ausschreibungsrunden eingeladen, sich mittels Beantragung entsprechender Studienangebote um Studienplätze und damit Bundesfinanzierung zu bewerben. Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat (2012): Fachhochschulen im österreichischen Hochschulsystem. Analysen, Perspektiven, Empfehlungen, Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat.

¹⁶ Anmerkung: In den Jahren 1993 bis 2012 war dies der Fachhochschulrat (FHR), ab 2012 die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria).

Zielausrichtungen (vgl. dazu Erkenntnisse aus den Forschungsarbeiten der Autorin, die im Kapitel 5 „Empirische Untersuchung“ dargestellt sind). Anlässlich des 20 jährigen Bestehens des österreichischen Fachhochschul-Sektors wurden in zahlreichen Analysen die durch diese moderne Form der hochschulischen Governance erzielten Effekte und Erfolge beleuchtet. Trotz der grundsätzlichen Zufriedenheit mit der quantitativen wie qualitativen Entwicklung dieses Bildungsbereichs (vgl. Holzinger 2013; Holzinger/Koleznik 2014; Pechar 2013a) – der Fachhochschul-Sektor etablierte sich zwischenzeitlich im Vergleich zu Universitäten als gleichwertiges, wenn auch nicht gleichartiges tertiäres Bildungsangebot (Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, S. 7) – mehren sich kritische bzw. ambivalente Stimmen, die Fehlentwicklungen im Hinblick auf die Governance-Struktur, als auch das Rollenverständnis der handelnden institutionellen Akteure konstatieren: So resümiert Hauser (2013) in seiner Analyse der bis zum Publikationszeitpunkt durchgeführten zehn Novellen zum Fachhochschul-Studiengesetz mit der Feststellung, wonach die vorgenommenen gesetzlichen Änderungen im Hinblick auf die gesetzliche Rollenzuschreibung für Fachhochschulen sowohl als „[...] administrative Korrekturen [...]“ (S.33) als auch als „[...] zentrale Neuerungen [...]“ (S. 34) bezeichnet werden könnten. Ergänzend dazu geben weitere Expert/innen zu bedenken, dass über den 20 jährigen Gestaltungs- und Entwicklungszeitraum diverse, teils einander konfligierende Reformmaßnahmen gesetzt wurden, die nicht-intendierte Effekte in der Profilentwicklung der Hochschul-Sektoren und Institutionen nach sich zogen und deshalb zwischenzeitlich eine „[...] Reputationsrangelei [...]“ (Prisching 2013, S. 106) durch das Verschwimmen der Profile und Systemlogiken von Universitäten und Fachhochschulen wahrzunehmen sei (vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2015, S. 13). Ebenso ist festzuhalten, dass sich die ursprünglich fachhochschulisch intra-sektoral ausgerichtete Wettbewerbssituation (nicht zuletzt aufgrund der Abhängigkeit staatlicher Finanzierung und des Erwartungsdrucks der Arbeitgeber in der Wirtschaft) auf die gesamte Hochschullandschaft ausweitete. Um die auftauchenden Probleme bearbeiten zu können, etablierten sich über die Jahre unter den Bezeichnungen „Konsultation“, „Einladung zur Stellungnahme“, „Erfahrungsaustausch“ oder auch „Dialog“ zahlreiche Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse. Diese zielten darauf ab, wechselseitige Erwartungshaltungen, Wünsche und Bedarfe auszutauschen und aus diesen Prozessen und Ergebnissen zu lernen sowie – idealerweise – zu innovieren (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2010, Empfehlungen für die Zukunft des tertiären Sektors). Ebenso wurde auf Basis der Empfehlungen aus dem Expert/innen-Bericht Loprieno et al (2011) sowie den Erkenntnissen aus dem als Stakeholder-Prozess aufgesetzten „Dialog Hochschulpartnerschaft“¹⁷ (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und

¹⁷ Vgl. http://hochschulplan.at/wp-content/uploads/2012/06/Endbericht_Dialog_Hochschulpartnerschaft-2010.pdf,

Forschung 2010) der österreichische Hochschulplan mit den Zielstellungen a) einer Konsolidierung und klareren Profilbildung der Hochschul-Sektoren sowie b) einer Umgestaltung der Hochschul-Governance vorgestellt.¹⁸ Diese Entwicklung wird aktuell durch den Strategie-Prozess „Zukunft Hochschule“ erweitert, welcher darauf ausgerichtet ist, eine strukturelle wie inhaltliche Portfolio-Definition für die Sektoren (in erster Linie Universitäten und Fachhochschulen) vorzunehmen.¹⁹ Eine Neuerung, nämlich die im Jahre 2012 durchgesetzte Zusammenführung der externen Qualitätssicherung von Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten in *eine* Instanz, die *sowohl* als Behörde, *als auch als* Beratungs-/Consultingagentur firmiert (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) ist durchaus auch umstritten²⁰: Expert/innen weisen aufgrund einer zunehmenden Standardisierung und Bürokratisierung in der Qualitätssicherung auf deutliche Konvergenzentwicklungen der Hochschultypen („academic drift“ der FHs sowie ein „professional/vocational drift“ der Universitäten) hin (vgl. Enders 2010, S. 446f) bzw. zeigen profilverzerrende Imitations- und Adaptionsprozesse auf (vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, S. 97; Popp/Schüll 2013, Vorwort, S. 2). Um den Umsetzungsprozess besser zu strukturieren, konstituierte sich schließlich im Anschluss an den Prozess zum Dialog Hochschulpartnerschaft im Mai 2012 eine „Hochschulkonferenz“²¹ als Plattform zum Meinungs-austausch: Dieses Gremium hat beratenden Charakter für das zuständige Ministerium, soll die Kommunikation zwischen den Akteuren, insbesondere den Hochschul-Teilsystemen verbessern und als Monitoring-Instanz den Grad der Umsetzung der definierten hochschulpolitischen Ziele begleiten.²² Weiterhin wurden im Zuge des Strategie-Prozesses „Zukunft Hochschule“ mehrere Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsgruppen definiert, die sich einer vertiefenden Ist- und Soll-Zustandsanalyse widmen.²³

abgerufen am 12.07.2016.

¹⁸ Vgl. http://www.hochschulplan.at/?page_id=68, abgerufen am 14.03.2016.

¹⁹ Vgl. http://www.bmwf.gv.at/Presse/Documents/Strategieprozess%20Zukunft%20C3%96sterreich_Presseunterlage_n.pdf, abgerufen am 07.05.2016.

²⁰ Vgl. Die Presse vom 31.01.2011: <http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/629752/Kritik-an-neuer-UniQualitaetssicherung>, abgerufen am 14.02.2014. vgl. Des Weiteren: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html>, abgerufen am 16.03.2016: vergleichbare kritische Entwicklungen finden sich ebenso in der Bundesrepublik Deutschland: mit Datum vom 17.02.2016 erklärte das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe die Regelungen über die Akkreditierung von Studiengängen des Landes Nordrhein-Westfalen, wonach Studiengänge durch Agenturen „nach den geltenden Regelungen“ akkreditiert werden müssen als unzulässig, mit der Begründung, dass diese mit dem Grundgesetz (Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 3 GG) unvereinbar seien.

²¹ Vgl. http://www.hochschulplan.at/?page_id=6, abgerufen am 14.03.2016.

²² Vgl. http://www.hochschulplan.at/?page_id=6, abgerufen am 14.03.2016.

²³ Vgl. https://science.apa.at/rubrik/bildung/Zukunft_Hochschule_System_wird_neu_aufgestellt/SCI_20160817_SCI831456572, abgerufen am 23.08.2016.

Vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklungen sucht die gegenständliche Arbeit zu beleuchten, inwieweit es aus organisations- und betriebspädagogischer Warte gelungen ist, ein dialogisch ausgerichtetes Hochschul-Governance-Regime (mit speziellem Fokus auf den österreichischen Fachhochschul-Sektor) zu etablieren, in welchem die unterschiedlichen Rollen, Erwartungshaltungen sowie auch Abstimmungsmechanismen wirkungsvoll und intentionsadäquat zueinander und miteinander ausgerichtet werden konnten. Von besonderem Interesse ist, inwieweit aufgrund der normierten Zielstellungen für den österreichischen FH-Sektor Governance-Modi im Sinne von Lernprozessen als Gestaltungsparameter Platz gegriffen haben. Hierzu konnten nach eingehendem Studium der Literatur bislang keine Anhaltspunkte für Studien oder Forschungsergebnisse gefunden werden, sodass die Themenwahl und der Forschungsfokus im Sinne einer diesbezüglichen wissenschaftlichen Problembearbeitung als gerechtfertigt erscheinen.

Als weiterer Forschungsansatz ist anzuführen, dass die Autorin der vorliegenden Arbeit seit 12 Jahren in Managementfunktion einer österreichischen Fachhochschul-Einrichtung tätig ist, und dieser Beitrag (ebenso) unter dem Gesichtspunkt der Aktions-/Handlungsforschung verfasst wird. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, innerhalb des Untersuchungsprozesses die Rolle als beobachtende Forschende einzunehmen und die Akteure in der FH-Governance-Konstellation als soziale Objekte wahrzunehmen, um herauszufinden, wie diese „[...] in gegenseitiger Orientierung und Anpassung aneinander handeln [...]“ (Lamnek 2010, S. 14). Vor diesem Hintergrund wurde sowohl die Analyse des Literaturbestandes, als auch die empirische Untersuchung (Expert/innen-Interviews, Dokumentenanalyse und Beobachtung, Sekundärdatenanalyse) mittels eines longitudinalen Forschungszugangs durchgeführt. In dieser Konzeption wird nach literaturbasierter Benennung des Problems und des Forschungsgegenstands und Heranziehung begründeter ökonomischer, politik- und sozialwissenschaftlicher (soziologischer), pädagogischer (lernorientierter) und organisationswissenschaftlicher Theorien deduktiv ein Lösungsmodell konzipiert und durch Erkenntnisse aus dem empirischen Forschungsprozess im Sinne einer „Überprüfung an der Realität“ angereichert (vgl. Atteslander 2010, S. 52ff). Dabei wird eine komplexe, konkrete Hochschul-Governance-Konstellation mit organisations- bzw. betriebspädagogischem Forschungsinteresse bearbeitet, die Wirkungsweise des Dialogs in einer gegebenen Hochschul-Governance-Konstellation untersucht, sowie der Versuch unternommen, Dialog im Sinne eines inkrementell transformierenden Interaktionsmechanismus` zu identifizieren und zu beschreiben (vgl. Brüsemeister 2008, S. 44f; Göhlich et al. 2014).

1.7 Aufbau der Arbeit

Auf Basis der vorangestellten Überlegungen wurde die vorliegende Arbeit in acht Kapitel gegliedert und orientiert sich in ihrem Aufbau an einem bedarfsorientierten Konzept (vgl. Atteslander 2010, S. 59), welches einerseits strategisches Erkenntnisinteresse verfolgt, in einem spezifischen Bereich (österreichischer Fachhochschul-Sektor) eingesetzt wird und mittels des Einsatzes eines qualitativ, triangulativen Forschungsdesigns (Expert/innen-Interviews, Beobachtung sowie Dokumentenauswertung) eine Analyse bzw. Einschätzung zu einem (Hochschul-)Governance-Szenario über einen Zeitraum von mehr als vier Jahren ermöglicht (vgl. Abbildung 3).

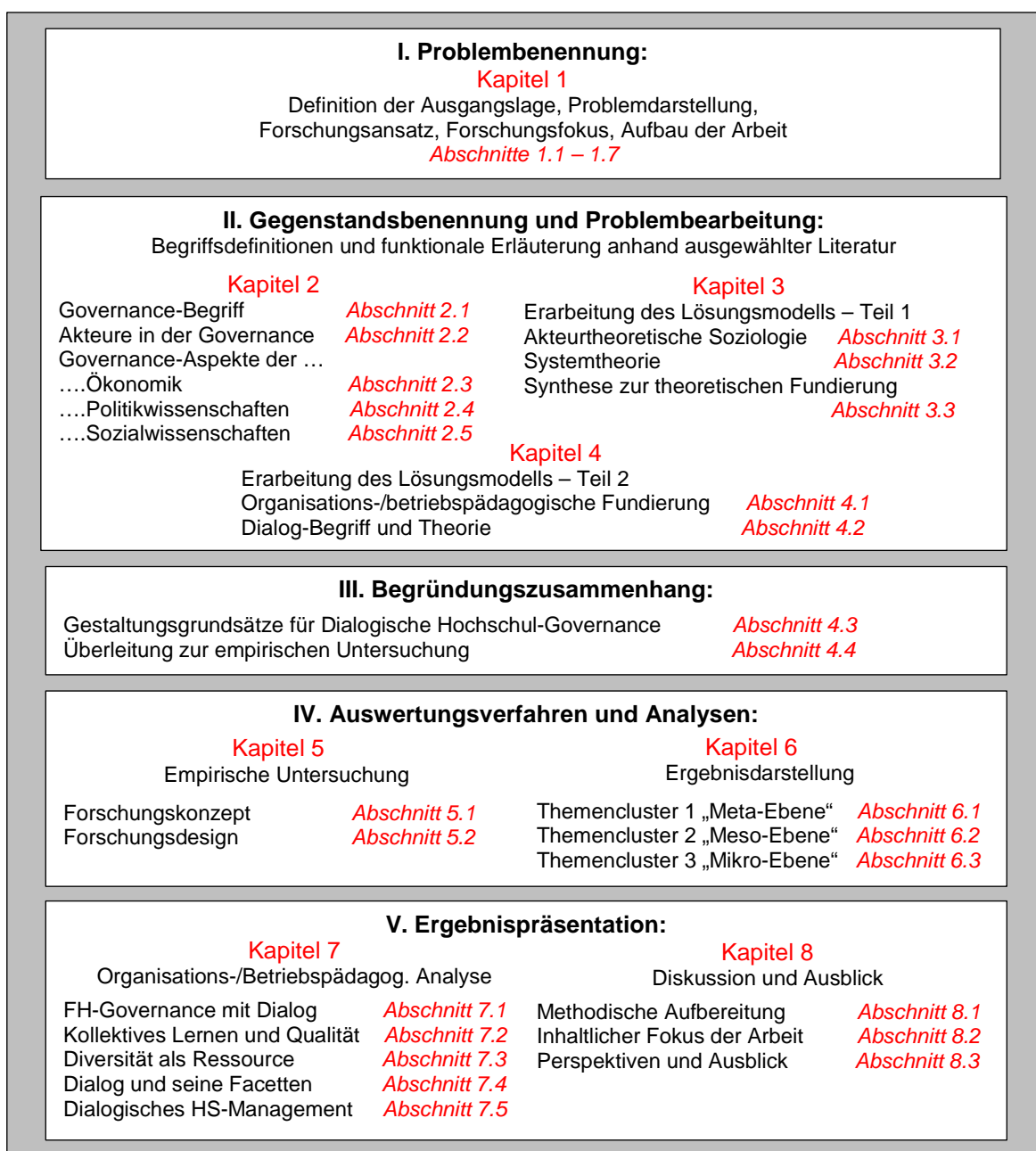


Abbildung 3: Aufbau der Arbeit
 Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Atteslander (2003, S. 21ff)

Auf Basis etablierter empirischer Methoden erfolgt die Aufbereitung der Forschungsarbeit durch Darlegung eines vier Kapitel umfassenden Begründungszusammenhangs, im Rahmen dessen die Problemstellung identifiziert, die Forschungslücken argumentiert und durch Literaturanalyse bearbeitet werden (vgl. Pfeiffer/Püttmann 2015, S. 12ff). Im Weiteren (den Kapiteln 5 und 6) erfolgt die Elaboration des Entdeckungs- und Verwertungszusammenhangs. Dazu werden die empirisch erhobenen Daten, Informationen und Fakten strukturiert aufbereitet (a.a.O., S. 14f), um in Form eines hermeneutischen Zugangs das konzipierte Lösungsmodell zu erklären (vgl. Koller 2009, S. 200ff) und damit der intendierten Innovationsleistung für eine Dissertationsschrift zu entsprechen. In Kapitel 7 wird in einer eingehenden organisations- und betriebspädagogischen Analyse das Hochschul-Governance-Thema im Kontext des österreichischen Fachhochschul-Sektors reflektiert. Das die Arbeit abschließende Kapitel 8 ist der Diskussion des erarbeiteten Erkenntnisstandes, der Beschreibung möglicher Operationalisierung in der Praxis, sowie der Erarbeitung von Vorschlägen zu weiterführender Forschung gewidmet. Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Kapitel erfolgt im Weiteren:

In **Kapitel 1** wird nach Darlegung der Ausgangssituation sowie der Beschreibung des Forschungsfokus` zunächst die Hochschul-Forschung als Ansatzpunkt zur Bearbeitung des dargestellten Problems gewählt und deren bisherige Forschungserkenntnisse vorgestellt. Diverse Reformmaßnahmen, die einerseits aus dem Bologna-Prozess sowie auch nationalstaatlicher Transformationsprozesse resultieren, sowie andererseits die Darstellung von Einflüssen seitens staatlicher, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure auf die Hochschulen und Hochschulsysteme, ergeben im Zusammenwirken diverse Friktionen und Konflikte, die es zu bearbeiten gilt. Hierzu werden rezente Publikationen aufbereitet, analysiert sowie die aus diesen Studienergebnissen abgeleiteten, weiterführenden Forschungsdesiderate beschrieben. Additiv wird unter Bezugnahme auf eben diese in der Literatur beschriebenen Forschungslücken die Betriebs- bzw. Organisationspädagogik als Ansatz zur weiteren Problembearbeitung vorgestellt. Denn wie jüngste Entwicklungen zur Hochschul-Governance-Forschung auf europäischer Ebene belegen, wird der Versuch unternommen, evidente Konflikte dahingehend zu bearbeiten bzw. überhaupt beizulegen, indem zunehmend der Governance-Modus der Verhandlung zum Einsatz gelangt. Das Kapitel 1 schließt mit einer weiteren Konkretisierung des Forschungsbereichs, indem angesichts der aufgezeigten Gesamtsituation insbesondere der Fachhochschul-Sektor in Österreich einer näheren Beleuchtung unterzogen wird. An dieser Stelle der Arbeit findet sich ein erster historischer Überblick zu

den bislang identifizierten bzw. beobachteten oder auch faktisch nachzuvollziehenden Veränderungen in den vergangenen 23 Jahren.

Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit umschließt die Literaturanalyse zum aufgespannten Problemfeld. In einem ersten Schritt wird die in der Literatur vorzufindende Erklärung zum Begriff der Governance dargelegt, die jeweiligen Theoriebezüge identifiziert und daran anschließend ein Bezugsrahmen als erste grafische Aufbereitung des Forschungskontextes erarbeitet. Im Weiteren erfolgt die begriffliche wie definitorische Beschreibung der Funktion und Rolle kollektiver Akteure in der Governance. Dabei wird insbesondere die Spezifität der Hochschul-Organisation beleuchtet und diese sowohl in ihrer Eigenschaft als Expert/innen-System, als auch in ihrer funktionalen und institutionellen Konstitution erläutert. Diese erste definitorische Rahmensetzung wird um die Aufarbeitung des Literaturstandes zum Thema „Hochschul-Governance“ abgerundet und hierzu einige grundlegende konzeptive Modelle vorgestellt. Die Ausführungen in den folgenden Sub-Abschnitten stellen eine Zusammenfassung der aus der Literatur identifizierten Theoriebezüge aus der Ökonomik, den Politik- und Sozialwissenschaften dar, wobei die jeweils vorzufindenden Kernaussagen und -elemente beschrieben werden. Aus dem Forschungsfeld der Ökonomik wird dazu auf jene Bezüge rekurriert, die Aus- bzw. Verhandlungskonstellationen beschreiben und auf die möglichen Effekte von Nutzengenerierung bzw. -maximierungsinteressen eingegangen. Dazu werden auch Rollen- und Positionierungsverhalten der Akteure beleuchtet. Im Bereich der politikwissenschaftlichen Bearbeitung erfolgt die Analyse des Verhaltens vor allem politischer/staatlicher Akteure und die Aufbereitung deren Handlungslogiken in einem Verhandlungsgeschehen. Letztlich ergänzt bzw. erweitert wird die Aufbereitung des Literaturstandes um die Darlegung sozialwissenschaftlicher und soziologischer Grundlagen, deren Erkenntnisse zum Forschungsfeld dargelegt und diese Aspekte mithilfe des sogenannten Drei-Säulen-Modells nach Scott konsolidiert. Das Kapitel wird abgeschlossen durch eine kritische Würdigung und Bezugsetzung zu erziehungswissenschaftlichen Standpunkten und Grundverständnissen.

Kapitel 3 stellt die bis zu diesem Punkte erhobenen Erkenntnisse in einen Zusammenhang und beinhaltet des Weiteren die theoretische Verortung des Lösungsmodells. Unter Beschreibung der Wahl der angewandten Theorien (akteurtheoretische Soziologie sowie systemtheoretische Überlegungen) erfolgt eine detaillierte Prüfung der Eignung, kritische Würdigung und Begründung zur Anwendung. Dazu wird anhand des in Kapitel 1 erarbeiteten, grafisch dargelegten Bezugsrahmens zur Governance-Konstellation die komplementäre Synthese der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie argumentiert und die je-

weiligen Vorteile im Hinblick auf logische Form, Erklärungskraft für die Forschungsfragen sowie die Eignung der beiden Theorien für die im Weiteren vorgesehene Empirie geprüft sowie begründet. Kapitel 3 schließt mit der grafischen Aufbereitung des bis zu dieser Stelle sachlogisch argumentierbaren Lösungsmodells (vgl. Abbildung 12: Theoretische Zusammenfassung und Rahmensetzung für das Lösungsmodell).

In **Kapitel 4** erfolgt die Übertragung des Sachstandes aus der Literatur bzw. des erarbeiteten Lösungsmodells in den Kontext organisations- bzw. betriebspädagogischer Überlegungen. Dazu werden im ersten Abschnitt zunächst die Aktions- und Forschungsbereiche dieser Forschungsbereiche vorgestellt und deren Beitrag zur Problemlösung aufgezeigt. Dazu fließen insbesondere die Erkenntnisse zum Feld des organisationalen Lernens bzw. lernender Organisationen aus dem Blickwinkel der Überlegungen Geißlers (1995, 2005) sowie der Autoren Argyris/Schön (1978, 2002), Petersens (2003, 2010, 2011b), Klimeckis (1997, 1999, 2007) und Millers (1998, 2006) ein und werden in den Governance-Kontext übertragen. Neben der Präsentation von Lerndimensionen und -qualitäten werden im Weiteren Vorteile sowie allfällige Hemmnisse in der sozialen Interaktion sowie spezifisch in kollektiven Lernprozessen dargelegt. Aus der Erkenntnis, dass lerntheoretische Bezüge auch stets auf das Erfordernis des individuellen wie auch kollektiven Erkennens und Identifizierens von Veränderungsbedarfen abstellen, die in der Regel auf (kommunikativem) Austausch beruhen, wird in Abschnitt 4.2 „Dialogische Interaktion als sprachlicher Handlungsmechanismus“ auf die Eigenschaften und Effekte von Kommunikation eingegangen. Im Weiteren erfolgt die Beleuchtung des Zusammenhangs von Kommunikation und Handeln bzw. Kommunikation und Verhalten am Wege der Analyse der Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1987) sowie unter Darlegung der Bedingungen zur Ausgestaltung dialogisch geprägter Kommunikation. Weitere Ausführungen innerhalb des Kapitels 4 stützen sich hierzu auf die Arbeiten Bohms (2011), Isaacs (1999, 2002), Senges (2006), Habermas` (1981) sowie von Petersen (2003, 2010) und umschließen ebenso eine definitorische Abgrenzung des Begriffs Dialog zu Diskussion, Diskurs, Debatte und Disput, um im Anschluss daran die Erweiterung/Ergänzung des Lösungsmodells hinsichtlich des „Dialogs“ sachlogisch und theoriegestützt zu begründen. Kapitel 4 wird hierzu unter Hinwendung zum Konzept des Dialogischen Managements nach Petersen (2003) als Operationalisierungsmöglichkeit im Hochschul-Governance-Kontext im Sinne der angestrebten Lern- und Transformationsintention für die Akteure abgerundet. Letztlich beschließt die Ausarbeitung des Kapitels 4 die Überleitung des Sach- und Erkenntnisstandes aus der Literatur in die Ausformulierung der wissenschaftlichen Leit- sowie Forschungsfragen für die weiterführende empirische Untersuchung.

Kapitel 5 beinhaltet zunächst die Vorstellung des Forschungskonzeptes, welches eine (überwiegend) qualitative Herangehensweise beschreibt und diese entsprechend des Literaturstandes argumentiert bzw. darlegt. Als erster Teil des Forschungsdesigns wurde eine punktuelle Erhebung (Durchführung von Expert/innen-Interviews) und Auswahl bestimmter, begründet ausgewählter acht Fälle als Repräsentativa für den gesamten FH-Sektor in Österreich gewählt. Dieses wurde angereichert durch Erkenntnisse, die aus Beobachtung sowie Dokumentenanalyse bzw. Literaturrecherche und ergänzender Forschungsprojekte im Sinne eines triangulativen Zugangs erzielt wurden (vgl. Ausführung in Abschnitt 5.2.4“ Ergänzende Forschung: Führungskräftestudie“ bis Abschnitt 5.2.7 „Ergänzende Forschung: „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“). Weiterhin umschließt Kapitel 5 eine umfassende Aufbereitung des Forschungsbereichs durch Bearbeitung in drei Themenclustern, die ihrerseits wiederum in Sub- bzw. Detailfragen aufgegliedert wurden sowie Sichtweisen, Einstellungen und Rollenvorstellungen der FH-Akteure in der Hochschul-Governance darlegen. Additiv wird auf das Phänomen des Interaktionsmechanismus „Dialog“ eingegangen und hinterfragt, ob und in welcher Weise dieser in Methodik sowie hinsichtlich allfälliger Effekte/Veränderungen über einen Zeitverlauf von mehr als 20 Jahren wahrgenommen werde. Ergänzt wird die Analyse der Interviews um die Auswertung gesetzlicher wie auch struktureller Änderungen, die mittelbaren oder auch unmittelbaren Einfluss auf die einzelnen FH-Institutionen erzielten.

Kapitel 6 widmet sich der Darstellung der Forschungsergebnisse zu den aus dem Theorieteil erhobenen Erkenntnissen. Dazu werden die einzelnen Untersuchungsbereiche aufgegliedert und repräsentative Aussagen aus den Interviews aufbereitet sowie kommentiert. Die Ergebnisaufbereitung erfolgt entlang der drei in Kapitel fünf definierten Themencluster: Der erste Erkenntnisbereich beschäftigt sich mit der Makro-Ebene der österreichischen FH-Governance. Dazu wird die hochschulische wie fachhochschulische Interaktion mit anderen Akteuren hinterfragt sowie die über den Zeitverlauf von 20 Jahren entwickelten Mechanismen der Koordination beleuchtet und Definitionen bzw. Konnotationen zu den Governance-Begriffen dokumentiert. Themencluster 2 widmet sich der institutionellen Meso-Ebene der österreichischen FH-Governance. In diesem Bereich erfolgt die Darstellung der Rollen(selbst-)verständnisse der FH-Institutionen und ihrer Auffassung hinsichtlich Funktion und Aufgabenportfolio dieses Hochschultyps. Weiterhin wird in diesem Abschnitt festgehalten, inwieweit die Akteur/innen in den Fachhochschulen mit dem Spannungsfeld „Hierarchie-Ökonomik-Partizipation“ umgehen. In diesem Zusammenhang wird auch dargelegt, auf welche Weise institutionelle und individuelle Autonomie innerhalb des Sektors wirken. Themencluster 3 nimmt schließlich die Mikro-Ebene der Fachhochschul-Governance in den Blick:

Hierzu werden die Sichtweisen und Führungsverständnisse der Geschäftsleitungen sowie Kollegiumsleitungen/Rektorate beschrieben und das Zusammenwirken innerhalb der Häuser beleuchtet. Unter Bezugnahme auf die Spezifika der Expert/innen-Organisation (Fach-) Hochschule wird anschließend dargestellt, welche Sichtweise über „Dialog“ als Kommunikationsform und Umgangskultur besteht, um weiter zu hinterfragen, welche Assoziationen zu „Dialogischem Management“ existieren. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit der Dokumentation von Sichtweisen und Meinungen, inwieweit Dialogisches Management als Kompetenzportfolio pädagogisch und didaktisch vermittelbar ist. Das Kapitel 6 wird in seinen Sub-Abschnitten jeweils um Zwischenfazit ergänzt, die einerseits die umfangreiche Datenpräsentation übersichtlich halten sollen, andererseits der Leserschaft auch ermöglichen soll, die Argumentationskette der Forschungsdarstellung entsprechend nachvollziehen zu können.

In **Kapitel 7** erfolgt die Analyse der Forschungsergebnisse und -erkenntnisse aus einer Organisations- und betriebspädagogischen Warte. Hierzu werden in fünf Abschnitten die Ergebnisse analysiert und diskutiert. Abschnitt eins in diesem Kapitel geht der Frage nach, inwieweit Dialog als Gestaltungsmechanismus in der österreichischen FH-Governance Platz gegriffen hat. Abschnitt zwei fokussiert das Phänomen kollektiven/organisationalen Lernens und widmet sich der Fragestellung, inwieweit Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung diesbezüglich Effekte verdeutlichen. Vor dem Hintergrund gegebener intra- wie inter-sektoraler Diversität der Akteure und der Strukturen beleuchtet Abschnitt drei jene Verfahrensweisen, die für den Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit eingesetzt wurden/ bzw. werden und reflektiert diese mit Grundzügen zum Organisationslernen. Abschnitt vier untersucht vertiefender, in welcher Form *genau* Dialog bzw. dialogisch konturierte Prozesse in der österreichischen FH-Governance zum Einsatz gelangen bzw. welche alternative Kommunikationsformen identifizierbar sind. Abschnitt fünf schließlich gleicht das erhobene Bild von Dialogischem Management bei den Führungskräften der Fachhochschulen mit den theoretischen wie inhaltlichen Elementen dieser Führungskultur ab. An dieser Stelle wird ebenso ein Modell entworfen, welches die Bezüge zwischen Dialog und kollektivem/organisationalen Lernen verdeutlicht und deren Effekte auf die Hochschul-Governance mittels Dialogischem Management schematisch abbildet.

Kapitel 8 ist der kritischen Diskussion samt Reflexion der Ergebnisse wie der Analyse gewidmet. Einerseits wird das methodische Vorgehen in der Literaturlaufbereitung und Datenerhebung sowie -darstellung hinterfragt und argumentiert. Abschnitt zwei dieses Kapitels geht nochmals auf den inhaltlichen Fokus der Arbeit, nämlich inwieweit Dialog als Hand-

lungsmechanismus in der (Fach-)Hochschul-Governance geeignet ist, ein, wobei auch in dieser Darstellung wiederum zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene differenziert wird. Der Abschnitt drei dieses Kapitels ist dem Ausblick gewidmet: Hierzu werden einerseits mögliche Chancen wie Risiken in der weiteren Verfolgung der aufgezeigten Entwicklung dargestellt und vor dem Hintergrund Dialogischem Managements allfällige Handlungsoptionen aufgezeigt. Die Arbeit schließt mit der Darlegung geplanter und möglicher weiterer Forschungsschwerpunkte und -inhalte.

Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen

2. Literaturanalyse

2.1 Governance: eine erste Begriffsbestimmung

Die etymologischen Wurzeln des Wortes „Governance“ finden sich im griechischen „kybernein“ (κυβερνᾶν) sowie dem lateinischen „gubernare“, also einer Wortbedeutung, die einerseits im Steuern eines Schiffes und andererseits metaphorisch im verantwortungsvollen Steuern und Lenken des Staates – sowie dem Umgang mit allen damit verbundenen Restriktionen, Kontingenzen und Widrigkeiten – begründet liegt (vgl. Kleink/Nullmeier 2004). Der später im wirtschafts- und politikwissenschaftlichen Kontext verwendete Steuerungs-begriff wurde seit der Antike sohin vor allem mit Planungs-, Steuerungs- und Führungskompetenz in Zusammenhang gebracht. Diese Konnotation wird dem griechischen Philosophen Platon zugewiesen, der seinerseits die Wortbedeutung bereits bildlich auf das Steuern und Regieren eines Staatsvolkes übertrug (vgl. Langer/Hüther 2009, S. 469). Vor allem die letztgenannte Steuerungsbedeutung wurde sowohl ins englische „govern“, ins französische „gouverner“ als auch ins deutsche „regieren“ rezipiert und grundsätzlich mit „gutem bzw. richtigem“ (staatlichem) Steuerungshandeln²⁴ konnotiert (vgl. Kersten 2009, S. 46f). Ausgehend von einem sich laufend verändernden Staatshandeln wird die Wortbedeutung „government“ zwischenzeitlich vom Begriff „governance“ dahingehend abgegrenzt, als erstere Wortbedeutung mit dem „[...] Staat als Institution, der sich vom Markt und der Gesellschaft unterscheidet [...]“ (Benz/Dose 2010b, S. 26) in Zusammenhang gebracht wird, wohingegen der Begriff der Governance als Vielfalt von Interaktionsmechanismen zwischen Staat, Markt und Gesellschaft aufgefasst wird – eine Perspektive, die sich vor allem im neoinstitutionalistischen Governancediskurs der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften durchsetzte (vgl. Altrichter 2015, S. 22; Schimank 2007b). Im Kontext der Bildungs-Governance (sowohl was den Schul-, als auch den Hochschulbereich anbelangt) wird diese Betrachtung um den Aspekt erweitert, als die Bildungssysteme und -institutionen nicht mehr „nur“ Adressaten von Steuerungseinflüssen sind, sondern sich vielmehr als Akteure in einem wechselseitigen Austauschgeschehen mit Staat, Markt und Gesellschaft zu etablieren haben (vgl. Lange 2009; Schrader et al. 2015).

Trotz oder gerade wegen der gemeinsamen sprachstammlichen Ableitung und gewisser Interpretationsparallelen im definatorischen Zugang von „Governance“ ist allerdings keine ein-

²⁴ Anmerkung: Vielfach auch mit dem englischen Synonym „good governance“ übersetzt.

deutige und damit allgemein anerkannte wissenschaftliche Begriffsfestlegung festzumachen (vgl. von Blumenthal 2005, S. 1150). Wie Benz und Dose (2010b, S. 17ff) in ihrem Beitrag feststellen, resultiert dieser Befund aus dem Umstand, als „Governance“ sich ursprünglich in der wirtschaftswissenschaftlichen Institutionenökonomik entwickelte, jedoch anhand allgemeiner Steuerungs- und Regelungsfragen in der Interaktion verschiedener Akteure sowohl durch die Politik- und Verwaltungswissenschaften, die Rechtswissenschaften als auch durch die Sozialwissenschaften und weiterführend durch die Schul-, Bildungs- und die Hochschulforschung aufgegriffen und weiter vertieft wurde (vgl. Altrichter et al. 2007; Blumenthal 2014; Hertwig 2014).

Aufgrund der Reichhaltigkeit der theoretischen Fundierung finden sich damit je nach Erkenntnisinteresse der Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlichste, wenngleich dennoch sinngemäß ähnliche Bedeutungen (vgl. Benz et al. 2007a; Kaufmann et al. 2011). Benz et al (2007a, S. 10) besprechen „Governance“ als ein Konzept, welches zwar über „[...] solide theoretische Wurzeln [...]“ im Sinne einer bestimmten Perspektive auf die Koordination von mehreren (institutionellen) Akteuren verfügt, jedoch nicht als allgemein gültige Theorie bezeichnet werden kann. In diesem Zusammenhang werden als kritische Stimmen die Autoren Pierre und Peters (2000, S. 7) regelmäßig zitiert (vgl. Benz/Dose 2010b; Bora 2012), die der Forschungs-Gemeinschaft eine unpräzise semantische Begriffsklärung und -nutzung vorwerfen, zumal sie sich einer Vielfalt an Zugängen und Theorien bediene, die einander bisweilen untereinander widersprüchen.²⁵ Weiterhin, so wendet Offe (2009, S.557f) ein, würde eben diese Verwischung diverser Zugänge dazu führen, dass das Governance-Konzept dazu benutzt werde, (politische) Steuerungsunzulänglichkeiten mit einer allzu positiven, harmonisierenden Sprache²⁶ zu überdecken – das hierzu verwendete Vokabular sei zu euphemistisch. Diese Einreden berücksichtigend, unternimmt die Governance-Forschung seitdem den Versuch, wirtschaftswissenschaftliche, politik-, verwaltungs- und sozialwissenschaftliche Forschungen mit deren zugrundeliegenden Theoriebezügen komplementär und systematisch zu bearbeiten (vgl. Benz et al. 2007a, S. 17). Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte beschäftigen sich folgenden Abschnitte mit korrespondierenden Grundbegriffen, Theoriebezügen und Modellen.

²⁵ Anmerkung: Zitat durch die Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] Governance is a useful concept not least because it is sufficiently vague and inclusive that it can be thought to embrace a variety of different approaches and theories, some of which are even mutually contradictory. [...]“.

²⁶ Anmerkung: Zitat durch die Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] The unresolved polysemy of the concept enables its protagonists to connect it to all kinds of positive adjectives and to embed it in a harmonizing rhetoric. [...]“.

2.2 Akteure in der Governance

2.2.1 Akteursbegriff und organisationstheoretische Bezüge

Als den bereits genannten Wissenschaftsdisziplinen gemeinsames Merkmal in der Governance-Forschung erweist sich ein Untersuchungsfokus, welcher sich auf ein durch „Akteure“ in Gang gesetztes, gemeinschaftliches Klären und Bearbeiten von Interaktionsphänomenen in einer je gegebenen Konstellation richtet (vgl. Kehm/Lanzendorf 2005; Mayntz 2009). Das Erkenntnisinteresse orientiert sich dabei auf das Verhalten sogenannter „überindividueller“ bzw. „kollektiver“ oder auch „korporativer Akteure“. Die definitorische Annäherung an einen diesbezüglichen Akteursbegriff wird mittels eines thematischen Brückenschlages zur Organisationstheorie erzielt, welche je nach Untersuchungsintention unterschiedliche Interpretationsangebote offeriert (vgl. Müller-Jentsch 2003, S. 18ff). Der Begriff „Organisation“ stellt demzufolge eine Art von semantischer Hülle dar: Zum einen kann „die Organisation“ in einer konfigurativen bzw. institutionellen Bedeutung aufgefasst werden, wonach anhand gezielter Maßnahmen (zB durch Festlegung von Arbeitsabläufen oder Handlungsprozessen) individuelle Akteure zu einer strukturierten und nach Produktivitätsgesichtspunkten organisierten Gesamtheit zusammengeführt werden. Verkürzt gesprochen kann dies mit der Charakterisierung „ist Organisation“ synonym gesetzt werden (vgl. Dewe/Schwarz 2011b; Schreyögg 2003, S. 8). Zum anderen wird die Organisation in einer instrumentalen bzw. funktionalistischen Hinsicht als ein durch gemeinsam geprägte Normen und Regeln konstituiertes Denk- und Handlungskonstrukt definiert, das situations- und kontextsensibel auf Umwelteinflüsse reagiert, sich ihnen mit der Absicht nachhaltiger Existenzabsicherung anzupassen versteht und damit „Organisation hat“ (vgl. Gomez/Zimmermann 1992, S. 17; Lechner et al. 2001, S. 55f). Letztlich kann das Zusammenwirken individueller Akteure ebenso als Sozialsystem aufgefasst werden, das nicht nur als Aufbau- und Ablaufstruktur samt korrespondierender Routinen fungiert, sondern darüber hinaus laufendem Wandel bzw. kontinuierlicher Transformation durch (lernorientierte) Weiterentwicklung unterliegt und sohin „organisiert wird“ (vgl. Luhmann/Baecker 2006; Willke 2005). In Kombination dieser Perspektiven skizziert Scott (vgl. 1986, S. 36ff) fünf Ansatzpunkte für die Gestaltung und die Bearbeitung von Organisationsphänomenen (wie beispielsweise die Herausbildung von kollektiven Akteuren und Akteurskonstellationen): Es gilt dabei, neben einer konkreten Zielausrichtung und des wohl-durchdachten Einsatzes von Technologien, das Zusammenspiel mit den involvierten Menschen im Sinne eines Sozialsystems zu führen und zu begleiten. Weiterhin ist die Organisation in dieser Hinsicht allerdings kein in sich abgeschlossenes Konstrukt, sondern tritt durch

eine Vielfalt verschiedenster Verbindungen nach außen – und damit mit der Umwelt in Interaktion.

Schimank (vgl. 2010a, S. 327ff) differenziert vertiefend diesen überindividuellen Akteursbegriff in semantischer Herausarbeitung der Unterschiede zwischen einerseits kollektiven und korporativen Akteuren sowie andererseits Koalitionen und Organisationen. Im Kontext dieser Arbeit ist diese weiterführende Auseinandersetzung deshalb von Interesse, zumal aufgrund der jeweils unterschiedlichen Rolleninterpretationen diese *entscheidend* auf die strategische, zeitliche, wie inhaltliche Ausrichtung einer Governance-Konstellation Einfluss nehmen können. Kollektive Akteure unterscheiden sich von korporativen Akteuren aufgrund des niedrigeren Formalisierungsgrades im Zusammenwirken, sie können ebenso als Interessensgemeinschaften oder soziale Bewegungen beschrieben werden. Im Gegenzug dazu definieren sich korporative Akteure „[...] genau dadurch, dass sie mittels bindender Vereinbarungen intentional produziert und reproduziert werden. [...]“ (a.a.O., S. 329).²⁷ Weiterführend unterscheiden sich Organisationen hingegen von Koalitionen dahingehend, als diese überwiegend auf unbestimmte Dauer eingerichtet werden und sowohl als Ordnung gebende Struktur, als Handlungs- sowie auch als Sozialsystem charakterisiert werden können (vgl. Bea/Göbel 2006, S. 2ff). Beiden Strukturformen gemein ist, dass sie basal einen zweck- und sinngebundenen Zusammenschluss mehrerer Individuen darstellen. Koalitionen sind dabei allerdings eher verständigungsorientiert und begrenzt verbindlich ausgestaltet, wohingegen Organisationen im Allgemeinen einen hohen, verstehensorientierten Formalisierungsgrad aufweisen (vgl. Schimank 2010a, S. 329f).

2.2.2 Die Hochschule als organisationaler Akteur

Der Hochschulforscher Olsen (2007) beschäftigte sich über einen Zeitraum von zwanzig Jahren sowohl mit der Struktur, als auch mit den vorherrschenden Interaktionsmechanismen der Hochschul-Governance und setzte diese in Form einer Matrix miteinander in Bezug. Es werden hierzu Phänomene der Aufbau- und Ablauforganisationen von Hochschulen beschrieben, welche sich einerseits auf die regelgesteuerte Gemeinschaft von Wissenschaftler/innen sowie in einer anderen Ausprägung auf die Struktur einer repräsentativen Demokratie beziehen. Mit Blick auf die Ergebnisse zahlreicher Reformen belegt Olsen bereits Veränderungen der Wissenschafts-Institution „Hochschule“. Diese habe sich von ihrer kollegial-partizipativen Konsenslogik zu einem mittlerweile „[...] enterprise-like tool involved in global economic

²⁷ Anmerkung: Im Weiteren wird, um an die Organisations- und betriebspädagogischen Aspekte des kollektiven und organisationalen Lernens anzuschließen, jedoch eine synonyme Verwendung eingesetzt: Vorwiegend wird in dieser Arbeit daher die Begrifflichkeit der „kollektiven Akteure“ eingesetzt.

competition [...]“ (a.a.O., S. 43) verändert, und zwischenzeitlich hierarchische und kompetenz-geprägte Managementstrukturen eingerichtet. In vergleichbarer Argumentation konnotiert Nickel (2011, S. 138) in ihrer Analyse der Entwicklung von deutschen und österreichischen Hochschultypen vor allem (österreichische) Fachhochschul-Einrichtungen mit Unternehmen, die durch Top-Manager gesteuert, auf einem (inter-)nationalen Bildungsmarkt zu agieren lernten. Letztere Befunde ließen sich zuletzt auch durch die Autorin und das Hochschul-Forschungsteam der Fachhochschule OÖ in einer Institutionenübergreifenden Studie („Führungskräfte-Studie“) belegen: „[...] Die untersuchten Hochschulen²⁸ sind vergleichbar mit Unternehmen in ihrer Aufbauorganisation hierarchisch strukturiert. Anders als in den meisten Wirtschaftsbetrieben ist diese hierarchische Ordnung allerdings von einem hohen Autonomiegrad der Mitarbeiter/innen geprägt. Diese (im Falle der Akademia grundgesetzlich geregelte) Autonomie ist ein entscheidendes Faktum für die Ausgestaltung von expliziten und impliziten Führungsstrukturen und wirkt unmittelbar auf den überwiegend kooperativ interpretierbaren Führungsstil. Dialog, Partizipation, aber auch Verhandlung scheinen unverzichtbar für Führung im Rahmen eines akademischen Selbstverständnisses. Die Veränderung zu bzw. der Aufbau als „unternehmerische Hochschule“ mit den damit verbundenen Forderungen nach Effizienz und klarer strategischer Ausrichtung/Profilbildung scheinen dem aber in gewisser Weise zu widersprechen. [...]“ (Preymann et al. 2015, Executive Summary, S. 2f). Mit vergleichbarem Untersuchungsinteresse beleuchtete March (2005) ebenso wie Arnold (1983) die im Hochschul-Kontext aufeinanderprallenden, unterschiedlichen Handlungslogiken (constitutive logics), deren Bewertungskriterien (criteria of assessment) sowie daraus resultierende Autonomiebegründungen. Daraus ergeben sich für die Forschung interessante Gestaltungsaufgaben, die es umzusetzen gälte: “[...] (a) the search for unity of purpose and the proliferation of identities and accounts, (b) the desire for unity of action and for protecting individual freedom, (c) the need to secure adequate resources without being seduced or being abandoned, and (d) the desire to embrace self-renewal as well as continuity.[...]” (a.a.O., S. 30).

Die in der Einleitung skizzierten Problemstellungen in der Hochschul-Governance werden vorrangig den spezifischen Deutungsmustern und Eigenheiten der Hochschule zugeschrieben (vgl. Emich/Fröhlich 2010; Hüther/Krücken 2012; Schimank 2008). Um Ansatzpunkte für die Erklärung bzw. auch die Verbesserung von Hochschul-Governance-Phänomenen²⁹ zu setzen, beleuchten die folgenden Ausführungen etablierte, aber auch

²⁸ Anmerkung: Es handelt sich um die Johannes Kepler Universität Linz und die Fachhochschule OÖ.

²⁹ Anmerkung: Die meisten in der Folge ausgeführten Konnotationen und organisationstheoretischen Fundierungen beruhen vielfach auf Analysen „[...] reformbedürftiger Universitätssysteme [...]“ (vgl. Kamm 2014, Enders et al 2011, Krücken 2014). Dennoch lassen sich mittlerweile durch zahlreiche Studien auch Parallelen zu anderen

neuere organisationstheoretische Fundierungen. Obgleich sich Befunde der Literatur zu Wandlungsprozessen in der hochschulischen Aufbau- und Ablauforganisation finden, existieren jedoch weiterhin kritische Haltungen gegenüber einer durchgängigen Transformation. Aus dieser Warte werden Hochschulen im Hinblick auf deren funktionale, konstitutive, strukturelle, entscheidungslogische sowie auch kulturelle Dimension (vgl. Aichinger 2009, S. 31) nach wie vor als speziell bzw. besonders beschrieben (vgl. Enders 2008; Kehm 2012). Die diesbezügliche Literatur attestiert in den je organisationstheoretischen Zuschreibungen in erster Linie den „klassischen“ Universitäten ein anhaltend überbetontes Traditionsbewusstsein, welches sich auf das intendierte Zusammenwirken mit anderen Akteuren negativ auswirke. In der Analyse der Governance-Praxis finden sich in der Folge pessimistische Bewertungen hinsichtlich der Koordinierbarkeit bzw. Steuerbarkeit hochschulinterner Strukturen (vgl. Biegelbauer 2010; de Boer et al. 2007, S. 139f; Hanft 2000). Dazu wird die „[...] Republik der Wissenschaft [...] als abstrakter, komplexer und ambivalenter Akteur [...]“ (Gomes et al. 2005, S. 1 iVm S. 90)³⁰ seit mehr als vierzig Jahren mit Eigenschaften verbunden, das sie als entscheidungsträge, politisch verworrene „[...] organisierte Anarchie [...]“ (Cohen et al. 1990), als „[...] lose gekoppeltes System [...]“ einzelner, auf den eigenen Reputationsauf- und -ausbau bedachte Wissenschaftler/innen (Weick 1976) oder auch als verwaltungsgetriebene „[...] professionelle Bürokratie/professional bureaucracy [...]“ (Mintzberg 1979) charakterisieren. Letztlich resümieren manche Beiträge, dass die Hochschule in Ermangelung entsprechender Identität der Individuen wie auch als gesamter Einheit und schließlich aufgrund nicht vorhandener Entscheidungslogiken als „unvollständige Organisation“ (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000, S. 722) zu bewerten sei. Dazu wird dem Wissenschaftssystem in einer generalisierenden Form „[...] Resistenz gegen externe Einflussnahme [...]“ (Gläser/Lange 2007, S. 238) vorgeworfen, anstelle sich der gesellschaftlich bedeutsameren „Wissensproduktion“ zu widmen (vgl. Faulstich/Trumann 2016; Moravec 2010).

Weitere Reflexionen zum Status quo zeichnen die Hochschul-Governance-Praxis als buntes Bild widersprüchlicher Befunde, das sowohl von „[...] Verselbständigung und Verschränkung [...]“ (Altrichter/Maag Merki 2010b, S. 18) der Akteure als auch von strategischem Vorgehen *trotz* beschränkter Planbarkeit reicht (vgl. Frølich et al. 2013; Reborá/Turri 2009, S. 15). Kehm (2012, S. 23) kommt in ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass aufgrund der Hochschul-Typen-Vielfalt, der sie jeweils umgebenden Governance-Kontexte und der

Hochschul-Typen ziehen. Daher wird in der Folge der Begriff „Hochschule“ zunächst generalisierend angesetzt. Sollten sich – aufgrund des vorgenommenen Untersuchungsfokus³ – Abweichungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen ergeben, so werden diese explizit angeführt.

³⁰ Anmerkung: Zitat durch die Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] the republic of science [...] that is abstract, complex and ambiguous [...]“.

darin etablierten Mechanismen, unterschiedlichste Wirkungen und Veränderungen der „Organisationswerdung“ von Hochschulen zu verzeichnen sind. Die wesentlichste Erkenntnis aus vielen diesbezüglichen Untersuchungen sei jedoch, dass jedenfalls Wege zu erschließen sind, die die Akademia und ihr Professionsverständnis berücksichtigen und dieses in die Organisationsentwicklung mit einbeziehen: Es bedarf je organisationskultureller Anstrengungen und damit verbundener, weiterführender Forschungsarbeit, um zu einer kollektivistischen Zieldefinition und daraus folgender Identitätsbildung zu finden (a.a.O., S. 24). Gerade ob der eingeräumten institutionellen Autonomie für Hochschulen sind daher auch deren „[...] aktive Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Übersetzungsleistungen [...]“ (Altrichter/Maag Merki 2010b, S. 19) zu beobachten, zu dokumentieren und für weitere Gestaltungsarbeit nutzbar zu machen. Zechlin (2012, S. 43) zeigt in einem seiner Beiträge, dass vor dem Hintergrund der Governance-Geschichte der vergangenen Jahre die Hochschulen diverse Profile entwickelt hätten, die sich zwischen mitgliedsbasierter Interessensorganisation und top-down gesteuerter Arbeitsorganisation bewegten. Wesentliches Charakteristikum der Gestaltungsarbeit sei die Reflexion zwischen Fremdbild (der „Außensicht“), dem Selbstbild (der „Innensicht“) und der Verfolgung eines entsprechend ausbalancierten Kontraktmanagements (a.a.O., S. 55).

Clark (1998) zeigte mit Fokussierung auf unternehmerische Aspekte entsprechende Entwicklungspotenziale für Hochschulen auf, um sie als „vollkommene Organisationen“ im Sinne der vorangehend formulierten Forderungen zu etablieren.³¹ Zunächst haben (dienstleistungsbereite) Hochschulen eine Stakeholder-Perspektive einzunehmen³², indem ihre Anspruchsgruppen als „Kunden“ in geeigneter Form serviziert werden. Um diesen Kulturwandel durchsetzen zu können, bedürfe es nach Ansicht des Autors einer durchsetzungsstarken, nach unternehmerischen Grundsätzen aufgestellten Führungsebene, die anhand adäquater Aufbau- und Ablaufstrukturen ermöglicht, dynamischer und zielgerichteter auf die Anforderungen interner wie externer Anspruchsgruppen eingehen zu können. Als entscheidender Wettbewerbsvorteil wird die Schaffung von erweiterten Entwicklungs- und Vernetzungseinheiten angeregt, die verschiedene Leistungsbereiche der Hochschule mit der Umwelt vernetzen können. „[...] In one form these units are professionalized outreach offices that work on knowledge transfer, industrial contact, intellectual property development, continuing education, fundraising, and even alumni affairs. [...]“ (Clark 1998, S. 2). Als drittes Element der Veränderung in Richtung moderner Hochschulorganisation wird das Erfordernis benannt, sich durch gezielte Diversifikation der Finanzierungsquellen unabhängiger und damit wendi-

³¹ Anmerkung: Der Autor entwickelte diese fünf Charakteristika anhand von Fallstudien, die in mehreren europäischen Ländern durchgeführt wurden.

³² Vgl. S. 171: Clark spricht in diesem Zusammenhang mit einer „[...] Interest Group Control [...]“.

ger für neue Anforderungen zu machen. In der vierten und fünften Dimension hochschulischer „Organisationswerdung“ stellt Clark schließlich auf grundlegenden kulturellen Wandel akademischen Selbstverständnisses ab. Durch gezielte Stimulation von disziplinen-, instituts- bzw. fakultätsübergreifender Kooperation soll die Öffnung im Innen erzielt und hochschulische Identitätsstiftung sowie Profilbildung vorangetrieben werden. Die Öffnung nach außen – auch im Hinblick auf institutionelle und institutionalisierte Kooperation zwischen Hochschulen untereinander, aber auch mit Wirtschaftsunternehmen – schafft die Grundlage für die Entwicklung einer unternehmerischen Hochschul-Kultur, welche die nachhaltige Legitimation durch die Umwelt abzusichern versteht (a.a.O., S. 3).

Mit Blick auf die diesbezügliche Herausforderung schlagen die Autoren Rebor/Turri (2009, S. 15) ein Akteursverständnis der Hochschule vor, welches vier Aspekte in den Blick nimmt und welches in nachstehender Abbildung 4 dargestellt ist. Mit Hinweis auf einen nötigen Perspektivenwechsel soll sich die Hochschule nicht (nur) als Adressat von Wünschen oder Objekt für Anforderungen begreifen, sondern vielmehr selbst Strategien entwickeln, um mit beschränkter Planbarkeit und pluralistischer Haltung (besser) umgehen zu können. Die Hochschule ist hier einerseits als Sozialgefüge von Hochschulangehörigen in diversen Kurien (Wissenschaft, Verwaltung, Studierende) vorstellbar, andererseits in einer externen, utilitaristischen Sicht als Instrument zur Erreichung hochschul- und bildungspolitischer, gesellschaftlicher wie ökonomischer Erwartungshaltungen abgebildet. Die interne Sichtweise zur Hochschule wird auf der linken Kreishälfte als durch intellektuelle Werte und Normen getragene, professionelle Selbstverwaltung aufgefasst, die latent mit unterschiedlichen Interessenslagen und Zielen der Akademia, der Administration und der Hochschul-Leitung beschäftigt ist. Auf der rechten Seite der Abbildung findet sich die „Außenwelt“ der Hochschule, einerseits repräsentiert durch die Anspruchsgruppen Staat, Gesellschaft und Wirtschaft sowie auch netzwerkartige Kooperations- und Aushandlungskonstellationen, die sich über den Zeitverlauf, aber auch hinsichtlich der Interaktionsintensität verändern können. Weiterhin wird der Versuch unternommen, zwischen rein strategischer Planung und Umsetzung und einer vertragsbasierten, zumal wechselseitig abhängigen Konstellation sowohl im Innen- als auch im Außenverhältnis zu unterscheiden und damit einerseits Analyse, andererseits jedoch auch Maßnahmenplanung zu ermöglichen. Insbesondere die vertragsbasierte Governance-Ebene umfasst damit kulturelle Organisationsspezifika der Hochschule, die es in allen Situationen mit zu berücksichtigen gilt und sensibilisiert im Außen auf den Meinungspluralismus der verschiedenen Stakeholder. Innerhalb dieses Konstrukts bedarf es einer eingehenden Prüfung, inwieweit dialogisches Lernen als in Gang setzender und nachhaltig positiver Mechanismus identifiziert werden kann (vgl. Abbildung 4).

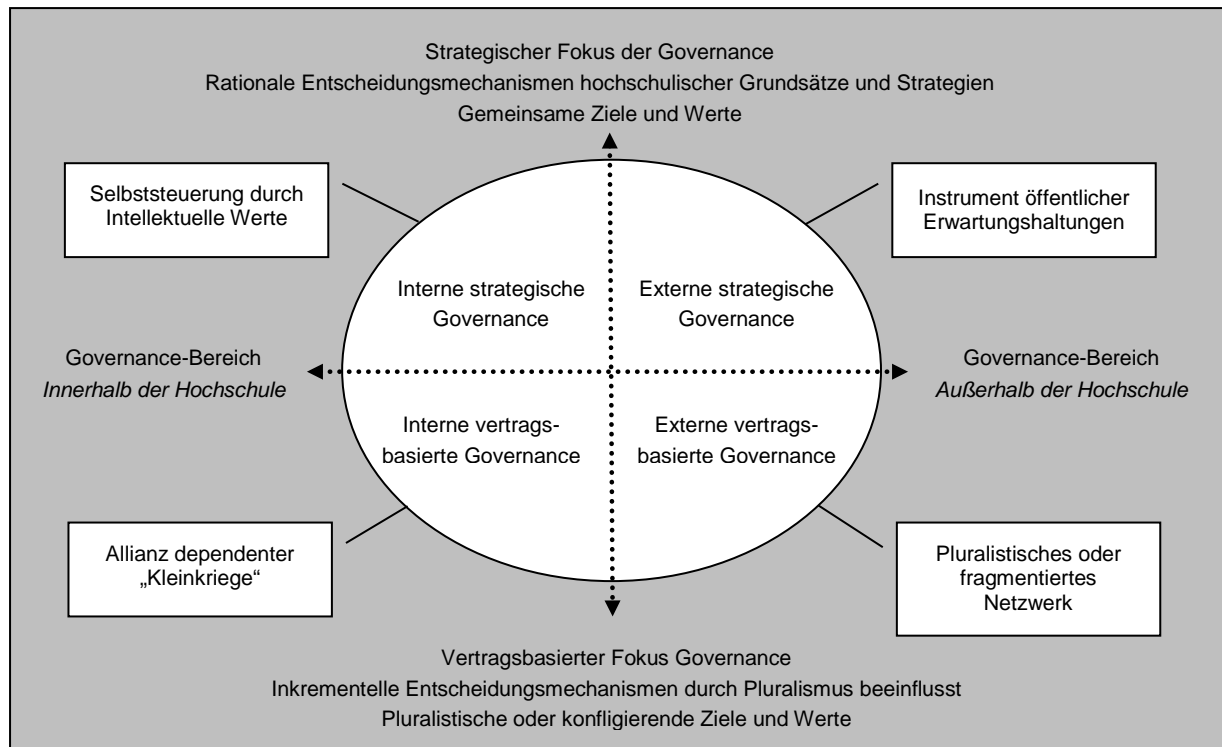


Abbildung 4: Analyserahmen für Hochschul-Governance
 Quelle: modifizierte und ins Deutsche übertragene Darstellung nach Rebora/Turri (2009, S. 15)

2.2.3 Die Hochschule als institutioneller Akteur

Zum einen ist an dieser Stelle ein funktionalistisches Rollenverständnis für den „Akteur“ Hochschule festzumachen, das zunächst grundlegend von der Vorstellung ausgeht, es werde neue Erkenntnis und neues Wissen durch Forschung erzielt und diese am Wege der Vermittlung anhand der Lehre reproduziert (vgl. Altwater 2007, S. 12f). Aus einer professionellen akademischen Warte sucht sich das „System“ Hochschule externen Einflüssen zu entziehen. Es wird vielfach das „[...] Zauberwort Autonomie [...]“ (Brünner et al. 2002, S. 8) eingesetzt, ein Gestaltungsgrundsatz, der vor allem in der Bundesrepublik Deutschland sowie in Österreich grundrechtlich verankert ist und in seiner Urintention den individuellen Hochschullehrenden und -forschenden das Recht zur (weitgehenden) Gestaltungs- und Meinungsfreiheit in deren Funktionsbereichen einräumt.³³ Der Autonomiebegriff wird breit diskutiert und ist facettenreich interpretierbar, zumal er aus einer rechtswissenschaftlichen Perspektive „[...] in den Varianten Selbst-Bestimmung, Selbst-Gesetzgebung oder Eigen-

³³ Vgl. für die BRD: Art 5 Abs 3 GG – Grundgesetz 1949, für Österreich Art. 17, RGBl.142/1867 StGG - Staatsgrundgesetz. Im Falle Österreichs wurde dieses Grundgesetz anlässlich der schrittweisen Deregulierung biedermeierlicher, staatlicher Einflussnahme beschlossen, wobei vor allem auf die freie Meinungsäußerung und Darlegung verschiedener Theorien und Sichtweisen abgestellt wurde (vgl. Berka 2002, 2008).

Gesetzlichkeit [...]“ (Berka 2002, S. 25) identifiziert und beschrieben wurde. Die Diskussion um die definitorische wie faktische Auslegung von Autonomie schließt im Allgemeinen an eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung an: Hier wird individuelle Autonomie nach dem Grundsatz der „[...] motivationalen Steuerung des Verhaltens [...]“³⁴ dahingehend verstanden, als ein Subjekt *dann* lernbereit und -motiviert ist, wenn (a) ein Bedürfnis nach individuellem Kompetenz-Auf- und -Ausbau vorliegt bzw. durch externe Anreize in Gang gesetzt werden kann, (b) sowohl der Modus als auch der Umfang des Aneignens selbstbestimmt, dh. autonom mit einem adäquaten Maß an Vertrauensbasierung und Reflektiertheit erfolgen können, sowie (c) soziale Eingebundenheit samt entsprechender Legitimierung und Reputationswahrnehmung wahrgenommen und (d) ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Lehr-/Lern-Gemeinschaft entwickelt werden kann (vgl. Deci/Ryan 1993; Metzger 2013).

Um die angestrebte „Beweglichkeit“ des Akteurs Hochschule zu ermöglichen, wurde den Einrichtungen im Zuge eines gesamteuropäisch durchgängigen Reformkanons sogenannte institutionelle Autonomie eingeräumt und staatliche Einflussnahme bzw. Steuerung zurückgenommen, zeitgleich jedoch wurde der Anspruch an Selbstverpflichtung und Transparenz (accountability) eingeführt (vgl. Berka 2008; Fried 2006; Stensaker/Harvey 2011). Eben diese Betrachtungsweise mündete im Hinblick auf die Klärung der funktionalen Bestimmung der „Institution“ Hochschule in einen mehrfach komplexen Zielkonflikt: Denn wie Luhmann in der Theorie sozialer Systeme beschreibt, ist die Hochschule sowohl dem Erziehungs- als auch dem Wissenschaftssystem zuordenbar, soll dabei allerdings dem Anspruch Genüge leisten, jeweils eine exklusive bzw. distinkte Leistung für die Gesellschaft zu erbringen (vgl. Luhmann 2008). Die Herausforderung besteht darin, jeweils adäquate Rollenbilder und Handlungsmuster zu entwickeln, um den Erwartungshaltungen der vorgestellten Systemwelten bestmöglich begegnen zu können. Während das Erziehungssystem als Funktion die Vermittlung von neuem Wissen und Können sowie darauf aufbauend die Selektion neuer Karrieren verfolgt (vgl. Luhmann/Lenzen 2002, S. 43), soll sich das Wissenschaftssystem (möglichst ergebnisoffen) der Erzeugung neuen Wissens widmen. Der dem Erziehungssystem zugrunde gelegte Code „besser/schlechter lernen, Lob/Tadel“ steht in gewissem Maße dem des Wissenschaftssystems entgegen, der im Wesentlichen auf die Unterscheidung zwischen „wahr und unwahr“ gründet. Und schließlich verschreibt sich das Erziehungssystem einer programmatischen Funktion im Sinne der Entwicklung und des Angebotes konkreter Ausbildungsformen und -wege mittels entsprechender Lehr- und Lernpläne, wohingegen die basale Aufgabenausrichtung des Wissenschaftssystems nach Luhmann'scher Auffassung

³⁴ Anmerkung: Die Autoren Deci/Ryan (1993) nützten diese Argumentation zur Definition ihrer „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ als modernes Konzept der Pädagogik.

auf der Entwicklung von Modellen und Theorien fußt (vgl. a.a.O). Institutionelle Autonomie wurde daher im europäischen Hochschul-Kontext nicht zuletzt um den Preis einer strafferen Leistungs- bzw. Arbeitsorganisation und der Nachweisführung korrespondierender Effizienz und Effektivität nach ökonomischen Gesichtspunkten eingeräumt.

Aus organisations- bzw. betriebspädagogischer Warte ist diese Entwicklung dahingehend zu hinterfragen, als die Hochschule im Sinne einer instrumentellen Organisationsbetrachtung mehr als regelgeleitetes Ordnungssystem, denn als soziales Handlungssystem betrachtet wird. Die Perspektive der Hochschule als Leistungs- bzw. Arbeitsorganisation ist daher um letztgenannte Aspekte zu erweitern, zumal in die Überlegungen miteinzubeziehen ist, dass „die Hochschule“ durch das Zusammenwirken zahlreicher individueller Akteure und deren „[...] sozialsystemisches Prozessieren [...]“ konstruiert wird (vgl. Göhlich 2001). Göhlich zufolge gilt es bei einer diesbezüglichen Betrachtung, die transformativen Prozesse zwischen Denk- und Handlungsvorgängen auf der einen Seite und deren Funktionalisierung bzw. Systematisierung auf der anderen Seite sinnstiftend zu gestalten, damit die involvierten Akteure diese wahrnehmen, erlernen und internalisieren können. Er vertritt hierbei einen institutionellen Organisationsbegriff, der die Forderung erhebt, sich als Sozialsystem zu verstehen, das selbst zu lernen bereit ist, sich parallel dazu aber auch lernunterstützend konstituiert (a.a.O., S. 236). Mit diesem Zugang gelingt die Überwindung negativer Konnotationen und wechselseitiger Schuldzuschreibungen zugunsten einer konstruktiven Reflexion der eigenen Rolle bzw. des eigenen Selbstverständnisses und damit einer auf Weiterentwicklung qua Lernen ausgerichteten Beitragsleistung zum Gelingen des Zusammenwirkens mit der Umwelt (vgl. Geißler 1995b; Moning/Petersen 2010).

2.2.4 Hochschul-Governance: Spannungen zwischen Hierarchie, Markt und Partizipation

Als Pionier der Governance-Forschung im Hochschulbereich sensibilisierte Burton Clark (1983, S. 139ff) mit der Triangle of Coordination, dem Dreieck der Koordination, auf die Eigenheiten der Governance-Regime-Konstellation zwischen Staat, Markt und Hochschule und adressierte die spezifischen Logiken, die sich – nationalstaatlich in unterschiedlicher Ausprägung – in diesem Kontext für die Hochschulforschenden als relevante Handlungsmechanismen etablierten.³⁵ Dabei untergliederte er die ländertypischen Modelle in vier Bereiche, nämlich den sogenannten Kontinentalmodus, das britische System, das US-Amerikanische System sowie das Japanische Hochschulsystem. Aus diesen arbeitete Clark drei grundlegende Governance-Pole heraus und setzte diese in Form eines Dreiecks miteinander in Be-

³⁵ Anmerkung: Clark verglich in der zitierten Monographie die Hochschul-Governance-Regime der damaligen UdSSR, Schwedens, Frankreichs und Italiens mit den Vereinigten Staaten, Kanada, Japan und Großbritannien.

zug. Denn in dieser Konstellation sind Einflüsse bzw. Wechselwirkungen durch externe staatliche Steuerung (state authority) und marktbezogenem Wettbewerb (market) ebenso zu berücksichtigen, wie Veränderungen, die sich aus akademischer Selbstverwaltung (academic oligarchy) im Innenverhältnis ergeben. Mit der Konzipierung dieser Konstellation wurde deutlich, dass der Veränderungsgrad der externen Umwelt die interne Governance-Struktur von Hochschulen entscheidend beeinflussen kann (vgl. a.a.O., S. 159 iVm 268). Im Zuge der Umsetzung zahlreicher Reformen trat vor allem in Europa das Phänomen zu Tage, wonach zwar einerseits staatliche Steuerung zurückgenommen wurde, sich die Hochschulen jedoch zunehmend externer (politischer) Einflussnahme sowie interner bürokratischer Lenkung ausgesetzt sahen. Unter Beschreibung der in diesem Kontext aufgetretenen Effekte wurden fünf verschiedene Dimensionen als Analysebereiche für Hochschul-Governance-Entwicklungen in weiteren Studien eingesetzt (vgl. Jongbloed 2003; Salazar/Leihy 2013): Zum einen werden hierzu Art und Umfang der eingezogenen Verwaltungsstrukturen (layering of bureaucratic coordination) hinterfragt, (2) die Einrichtung bzw. Ausweitung eigener Steuerungseinheiten wie zB Akkreditierungsagenturen (jurisdictional expansion) beleuchtet, (3) die Personalausbausituation (personnel enlargement) analysiert, (4) der Trend zur Spezialisierung der Bürokratie/Administration durch Einrichtung von eigenen Stäben bzw. Organisationseinheiten (administrative specialization) beobachtet sowie letztlich (5) der Anstieg an Komplexität durch gesetzliche oder bürokratische Vorgaben und Regelsetzungen (rule expansion) kritisch geprüft (vgl. a.a.O., S. 146ff). Abseits dieser, durch die Bürokratie getragenen Einflüsse rückten Hochschulen zusätzlich in den Blickpunkt (bildungs-)politischer wie auch öffentlicher/gesellschaftlicher Leistungsanforderungen: „[...] There is an increase in the extent to which higher education is seen as an issue worth attending to by the regular channels of politics and government: ministries, parliaments, interest organizations, the mass media, elections, and public opinion. [...]“ (vgl. Clark 1983, S. 151). Additiv tragen auch hochschulinterne Kurien wie jene der Studierenden, der Nachwuchswissenschaftler/innen, der Professor/innen sowie auch der Administration unterschiedlichste Anforderungen an die Entwicklung der Hochschulen heran. Das vom Autor unter der Bezeichnung „professional coordination“ skizzierte Szenario beleuchtet die Organisationsbereitschaft und -energie der Hochschulangehörigen, sich anhand interner Restrukturierung für die erwähnten externen Einflüssen bestmöglich zu rüsten. Als generell zu beobachtende Entwicklung ist an dieser Stelle die Etablierung kurienspezifischer Interessensgemeinschaften in Form von Gremien auszumachen, die sowohl innerhalb der Hochschule als unter dem Blickwinkel entsprechender Außenwirkung mehr und mehr als „Mittler zwischen den Welten“ in Erscheinung traten. Letztlich setzte sich

die marktliche Ausgestaltung von „Hochschul-Wettbewerb“ als weiteres Momentum in der Transformation von und für Hochschulen nachhaltig durch.

Aus organisationspädagogischer Perspektive ist an dieser Stelle einzuwenden, dass mittels der Triangle of Coordination zwar entsprechende Konstellationen aufgedeckt und deren Entwicklung erklärt werden können, es sich hierbei allerdings vorrangig um eine vergangenheits- bzw. gegenwartsbezogene Situationsanalyse handelt, die per se noch keinen Lösungsansatz zur Verbesserung aufgedeckter bzw. latenter Konflikte darstellt. Als erster Ansatz zur Problemlösung kann für diese Governance-Konstellation und deren Wirkungen das Deutungsmuster-Konzept von Arnold (1983) herangezogen werden. Unter Bezugsetzung zur Theorie des Symbolischen Interaktionismus sowie den Überlegungen zum Konstruktivismus werden (konfligierende) Situationen dahingehend bearbeitbar, als in diesen unterschiedliche, mehr oder weniger stabile Deutungs- und Sinnmuster (Logiken) aufeinanderprallen, die es wechselseitig aufzuklären und gemeinsam zu bearbeiten gilt. Zumeist beinhalten Deutungsmuster auch „[...] Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen [...]“ (a.a.O., S. 894), die wiederum als Grundlage des Denkens und Handelns sowie für deren Rechtfertigung herangezogen werden. Die im Spannungsdreieck zwischen Hochschule, Staat und Markt wirkenden, unterschiedlichen Deutungsmuster werden in der Governance-Forschung als sogenannte Mechanismen beschrieben (vgl. Schimank 2007a).

Auf Basis dieser Erkenntnisse fokussierte die Hochschulforschung zunächst auf die externe Governance-Perspektive, die das vorgestellte Governance-Regime im Sinne der Triangle of Coordination vorrangig als erweiterte, kooperative (quasi-)marktliche Netzwerkstruktur begreift und die darin ablaufenden Koordinations- und Regelungs-Mechanismen zwischen den heterogenen kollektiven Akteuren sowie deren unterschiedlichen Deutungsmustern analysiert und interpretiert (vgl. Grande et al. 2013; Schimank 2015; von Lüde 2010b). Ein in diesem Zusammenhang oftmals eingesetztes Analyse-Instrument, der sogenannte Governance-Equalizer, wurde unter Zugrundelegung einer (nationalstaatlich variierenden) Hochschul-Steuerungs- und Regelungstheorie von de Boer/Enders und Schimank (2007) eingeführt. Mit Hilfe einer Schieberegler-Darstellung können neben Entwicklungstrends für „Staatliche Regulierung“, „Zielbezogene (Stakeholder-)Außensteuerung“, „Wettbewerb (um Ressourcenallokation)“ vor allem auch die Veränderungen zwischen den beiden hochschulinternen Governance-Modi der „Akademischen Selbstorganisation“ sowie der „Organisatorischen Selbststeuerung“ dargestellt werden (a.a.O., S. 149). Im zitierten Beitrag untersuchten die Autoren die Entwicklungen in England, den Niederlanden, Österreich sowie der Bundesrepublik Deutschland und stellten etwas mehr als 20 Jahre nach Burton Clark fest, dass aufgrund zahlreicher Reformbemühungen im Zuge des Bologna-Prozesses einige

Deregulierungseffekte erkennbar wurden. Denn zum einen sei eine erkennbare Neuausrichtung staatlicher Einflussnahme und externer Steuerung nachvollziehbar, zum anderen sei die Wirkung eingesetzter „professioneller“ Leistungsstrukturen in den Hochschulen selbst erkennbar: „[...] The individual academic’s influence and power to defend his own status and autonomy has been weakened, as has the formal collective power of academics in intra-university collegial bodies. But especially through mechanisms of peer review, academics have a clear collective impact on policies and decisions of resource allocation; and this impact will continue to grow because competitive pressure on “quasi-markets” depends on peer review. [...]” (a.a.O., S. 15). Als für die gegenständliche Arbeit von Interesse ist dabei die Herausforderung, die vorliegenden Strukturen, Mechanismen und Prozesse aus dem Innenverhältnis der Hochschule abzustimmen bzw. auszutarieren. Dies führt in einem nächsten Schritt zu der Überlegung, wie interne und externe Wirkmechanismen sowie individuelle Akteure innerhalb der Hochschule koordiniert werden müssen und dies Auswirkungen auf die Umwelt hat.

2.2.5 Vom Elfenbeinturm zur (Trans-)Missionsstätte: Neue Hochschul-Rolle und -Funktion

Neben einer strukturellen Änderung der Hochschulsysteme im Governance-Sinne lässt sich auch ein geändertes Funktionsverständnis von bzw. über Hochschulen beobachten: Hochschulische Identität, nämlich als „[...] Stätten der Generierung und Transmission systematischen Wissens, der Innovation, Berufsausbildung und der Förderung von Kultur und kritischem Denken [...]“ (Teichler 2012, S. 18) zu fungieren, wird unter dem Blickwinkel von „Governance“ nicht mehr nur als Selbstzweck des Systems und dessen Erhaltung betrachtet, sondern nunmehr auf konkreten Nutzen und Mehrwert für die Gesellschaft und die Berufsfelder abgestellt. Die OECD (2008, S. 2ff) fordert in ihrem Bericht zur Formierung einer auf Partizipation und Mitverantwortung fußenden Wissensgesellschaft die Hochschulen auf, ihren Beitrag zur sozialen und ökonomischen Entwicklung zu leisten, indem vier Anforderungen zu erfüllen seien: Erstens haben sich die Hochschulen am Aufbau intellektuellen Kapitals durch wissenschaftliche Lehre und Weiterbildung zu beteiligen. Zweitens bedarf es, um vor allem Europas Wettbewerbsfähigkeit zu steigern, der Entwicklung relevanter Wissensbasen, die durch Grundlagen- und angewandte Forschung aufbereitet werden sollten. Darüber hinaus gelte es drittens, das erworbene Wissen aufzubereiten, zu publizieren und für die Allgemeinheit nutzbar zu machen. Letztlich und viertens bestehe die Funktion der Hochschulen darin, das erarbeitete Wissen zu bewahren bzw. zu erhalten, um dessen Nachhaltigkeit für den

Austausch und die Übermittlung zwischen den Generationen zu gewährleisten.³⁶ Dieser funktionale Transfergedanke stellt eine Herausforderung in der Ausgestaltung von Governance in der Hochschullandschaft dar: Hochschulen werden als Dienstleistungseinrichtungen angesehen, neben der Wissensvermittlung in der Lehre sollen auch und insbesondere Forschungsbereiche vom Bedarf der Wirtschaft und der Gesellschaft abgeleitet und die erzielten Erkenntnisse anwendbar gemacht werden. Hierzu finden sich auch Neudefinitionen der Wissenschaftsfunktion von Hochschulen wie beispielsweise jener des „Mode 2“ (vgl. Gibbons et al. 1994) oder aber auch jene von Etzkowitz und Leydesdorff (2000), welche die enge Vernetzung und wechselseitige Abhängigkeit im Wissenstransfer zwischen Hochschulen, Wirtschaft, Politik als DNA-Spirale, als „Triple Helix“, skizzieren. Dieses kontextuell und situativ dynamisch variierende Zusammenwirken verschiedener Akteure wird dabei von den Ansprüchen getragen, durch eine nicht-hierarchisch angelegte Kooperationsform die Zusammenführung heterogener Sichtweisen und den Einsatz transdisziplinärer Herangehensweisen zu erwirken (vgl. Gibbons et al. 1994) und dabei zu sozialem und ökonomischem Wohlstand, zu Innovation und Wissensproduktion und zum Aufbau eines korrespondierenden Wertegerüsts (Leydesdorff 2012, S. 29f) beizutragen. Die aktuelle einschlägige Forschung beschäftigt sich unter der Generalüberschrift „Third Mission“ mit diesen Nutzenaspekten im Hinblick auf strategische Zieldefinition und Positionierung, auf Handlungsmuster und Maßnahmendefinitionen sowie auf nachhaltige Wirkungen, die durch Forschung und Entwicklung sowie die Lehre erzielt und vermittelt werden sollen (vgl. Pinheiro et al. 2015b; Watermeyer 2015). Konsequenterweise werden aus derlei kooperativen Verflechtungen die funktionalen Monopolstellungen der beteiligten Akteure aufgelöst. Hochschulen verlieren den Exklusivitätsanspruch des wissenschaftsgeleiteten Erkenntnisgewinns und der geistig-schöpferischen Innovation, die Politik bzw. der Staat nimmt Einschränkungen in der hierarchischen Machtausübung in Kauf und letztlich bedeutet Governance-geleitete Kooperation den Verlust des Dienstleistungsanspruchs für die Wirtschaft (vgl. Vällmaa/Hoffman 2007, S.12). Vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung finden sich additiv weitere gesamt-europäische Verknüpfungen wie zB durch Vorgaben für die Hochschul-Systematiken oder die Qualitätssicherung, die nicht mehr voneinander losgelöst betrachtet und bearbeitet werden können (vgl. Kehm/Babyesiza 2009, S. 121f; Parreira do Ameal 2011). Es wachsen dadurch wechselseitige Bedingtheit und Abhängigkeit an, parallel dazu steigt der Anspruch

³⁶ Anmerkung: Von der Autorin sinngemäß übernommen und ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] The formation of human capital (primarily through teaching); The building of knowledge bases (primarily through research and knowledge development); The dissemination and use of knowledge (primarily through interactions with knowledge users); and the maintenance of knowledge (inter-generational storage and transmission of knowledge). [...]“.

an alle involvierten Akteure, flexibel und adaptiv zu sein – die Entscheidungen und Handlungen können nicht mehr nur linear-kausal erklärt werden, sondern es wird unter Bedingungen komplexer struktureller/systemischer Interdependenz³⁷ gehandelt (vgl. Keohane/Nye 1977; Mayntz 2002, S. 34f).

Angesichts dieser mehrfach komplexen Gestaltungsaufgaben von Interaktionsstrukturen und -prozessen wird in der Bearbeitung der Fragestellung, was nun Governance ausmache, auch hier eine Art von „[...] Governance-Rhetorik [...]“ (Haus 2008) moniert: Im politikwissenschaftlichen Diskurs finden sich zahlreiche erweiternde Begriffe wie zB. good governance, public/administrative governance, sectoral governance, regional governance oder auch Umwelt-Governance, die ihrerseits spezielle Handlungsmechanismen einsetzen, um mögliche Einschränkungen oder negative Konnotationen weitgehend zu vermeiden (Brunnengräber et al. 2004). Letztlich ist im Kontext der hochschulischen Governance unter Mitwirkung staatlicher Akteure angezeigt, „[...] den Fokus von der Verengung auf das politische System zu lösen, und ihn neu einzustellen auf das Zusammenspiel der differenzierten Funktionssysteme einer Gesellschaft. [...]“ (Willke 2001b, S.99).

Nachdem in den letzten Abschnitten die Hochschule als Akteurin im Governance-Kontext charakterisiert wurde, bedarf es nunmehr der Entwicklung eines vertieften Verständnisses der, die Hochschulen umgebenden Akteure, deren Deutungsmuster und Logiken sowie der Identifikation jener Effekte, die sich aus der Interaktion ergeben. Die nun folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit jenen Theoriebezügen, die in der Literatur als hierzu besonders beachtenswert beschrieben werden (vgl. Benz et al. 2007b; Brunnengräber et al. 2004; Schuppert 2006) und zielen darauf ab, jene Aspekte zu identifizieren, die explanativ zur Modellbildung beitragen können.

³⁷ Anmerkung: Der „Interdependenztheoretische Ansatz“ gilt als Vorläufer der Regimetheorien – insbesondere der Analysefelder in den internationalen Beziehungen.

2.3 Governance-Aspekte der Ökonomik

2.3.1 „Markt“ - von punktuelltem Tausch und Nutzenmaximierung

In sozialwissenschaftlicher Tradition suchen ökonomisch motivierte Forschungsbeiträge, „[...] Interaktionen zwischen den Menschen in der entstehenden Weltgesellschaft [...]“ zu identifizieren und im Sinne von „[...] individuellen Vorteils-/Nachteilskalkulationen [...]“ zu erklären (Homann/Suchanek 2005, Vorwort, S. III/IV). Mit diesem Zugang konstruierte bereits Adam Smith im 18. Jahrhundert „den Markt“: Im übertragenen Sinne ist dieser gegenständlich als ein Governance-Szenario vorstellbar, in welchem Bedarfe individueller Akteure durch das Interaktionsmuster des Tausches befriedigt werden sollen³⁸, wobei als Nebeneffekt, nämlich mit „unsichtbarer Hand“, auch Gemeinwohl für die Gesellschaft als überindividuellen Akteur erreicht bzw. weiter optimiert werden kann. Als dominanter Wirkmechanismus steht der Grundsatz der Nutzenmaximierung in Geltung, welcher die Installierung marktlicher Konstellationen ermöglicht und die Basis zur Entwicklung normativer Verhaltensspielregeln darstellt, die es laufend zu überprüfen und situativ wie kontextuell zu adaptieren gilt (vgl. Raphael/Macfie 1790/1976, 111.4 12, 160; zit. nach Richter/Furubotn 1999, S. 28). Eine idealtypische Markt-Konstellation gilt als erreicht, „[...] wenn Marktteilnehmer *regelmäßig* aus einer Anzahl *beliebiger* Tauschpartner *frei* wählen und darüber hinaus die Tauschkonditionen *frei* aushandeln können. [...]“ (Czada 2007, S. 68).³⁹

2.3.2 Organisationale Akteure in der Ökonomik

Angesichts der Etablierung von überindividuellen Marktteilnehmern (Firmen) stellte Ronald Coase (1937) die klassische ökonomische Betrachtungsweise des Marktes in Frage. Als Vertreter der Neuen Institutionenökonomik (NIÖ) kritisierte er, dass die mit den Steuerungsmechanismen des Marktes (Regelmäßigkeit, Beliebigkeit, Freiwilligkeit, Effizienz) verbundenen Transaktionskosten als Gestaltungsaufwand zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Governance-Konstellationen zwischen mehreren Akteuren bisweilen höher seien, als jene, die durch hierarchische Anweisung innerhalb von Firmen realisiert werden. „[...] Why are there these “islands of conscious power”? Outside the firm, price movements direct produc-

³⁸ Anmerkung: Eine der maßgebenden Grundsätze der Ökonomik beruht auf den durch Schumpeter begrifflich eingeführten „methodologischen Individualismus“. Dieser berücksichtigt das menschliche Individuum mit seinen Bedürfnissen, Motiven, Zielen und Präferenzen im Sinne eines homo oeconomicus bzw. eines „[...] resourceful, evaluating, maximizing man [...]“ (Brunner/Meckling (1977, S. 70). Der Staat, die Gesellschaft oder auch eine Organisation sind daher nicht abstrakt als „Kollektiv“ zu verstehen, sondern sind aus der Gesamtheit der hierzu zählenden Individuen zu erfassen (vgl. Voigt 2009, S. 21f).

³⁹ Anmerkung: Kursive Hervorhebungen aus dem Original übernommen.

tion, which is co-ordinated through a series of exchange transactions on the market. Within the firm, these markets transactions are eliminated and in place of the complicated market structure with exchange transactions is substituted the entrepreneur-co-ordinator, who directs production. [...]" (Coase 1937, S.19). Diesen Blickwinkel aufgreifend, arbeiteten die Vertreter der Neuen Institutionenökonomik an der begrifflichen Differenzierung zwischen Institutionen und Organisationen: Auf die in Abbildung 1 vorgenommene Governance-Rahmen-setzung übertragen bedeutet dies, dass Organisationen⁴⁰ als kollektive Akteure aufgefasst werden, wohingegen die in der Interaktion der Akteure festgelegten Regeln und Normen als Institutionen bezeichnet werden.

Die Effekte marktlicher Mechanismen, nämlich sogenannter Transaktionen, werden vielfach in Austausch-/Markt-Konstellationen mit „[...] Kosten der Anbahnung von Verträgen (Such- und Informationskosten im engen Sinne), [...] Kosten des Abschlusses von Verträgen (Verhandlungs- und Entscheidungskosten), [...] Kosten der Überwachung und Durchsetzung vertraglicher Leistungspflichten sowie [...] Kosten der Anknüpfung und Pflege von sozialen Beziehungen [...]“ (Richter/Furubotn 1999, S. 59) verbunden. Im Interesse einer (rationalen) Reduktion dieser Kosten wurde im Kontext von Governance-Analysen vielfach die „Principal-Agent-Theory“ bzw. „Agenturtheorie“ bearbeitet (vgl. Jensen/Meckling 1976). Unter Zugrundelegung organisationstheoretischer Überlegungen wie jener einer hierarchischen Struktur (eines Auftraggebers/Prinzipals zu seinem Beauftragen/Agenten) wurden Verhaltensweisen und -mechanismen aus motivationalem, vertrauensabhängigem Blickwinkel analysiert und mögliche Gefahrenquellen des Scheiterns in Form von subjektivem Risiko (moral hazard) sowie einer Negativauswahl (adverse selection) aufgezeigt (vgl. Arrow 1985; Schiel 2014, S. 77ff). Die nach der Agenturtheorie konzipierte Tauschkonstellation, nämlich (angeordnete/beauftragte) Dienstleistung gegen Entlohnung, erwies sich speziell in deren praktischer Umsetzung im Hochschul-Governance-Kontext jedoch als problembehaftet, da sie erhebliche „Nebeneffekte“ im Sinne von divergierenden Zielintentionen der Akteure sowie beabsichtigten, wie auch unbeabsichtigten Informationsasymmetrien („hidden information/hidden action“) zwischen Prinzipal und Agenten in den Vordergrund stellt (vgl. Richter/Furubotn 1999, S. 173ff; Voigt 2009, S. 85f). Darüber hinaus sei – so kritische Einreden – die Agenturtheorie in der Hochschul-Governance-Forschung deshalb weniger fruchtbringend, zumal sie einen defizitären Zugang zur Erklärung gegebener Interaktions-Konstellationen zwischen staatlichen und hochschulischen Akteuren darstelle, normative Einflussnahme im Sinne von Sanktionen durch Dritte/von außen vernachlässige und letztlich auch Mehrebenen- und Akteur-

⁴⁰ Vgl. hierzu auch den Beitrag der Autoren Alchian und Demsetz (1972), die eine Firma als „Nexus von Verträgen“ bezeichneten und damit die Vorstellung einer Firma als reine Produktionseinheit hin zu einer Organisationsstruktur veränderten.

sphänomene in ungenügendem Ausmaße berücksichtige (vgl. Arrow 1985; Dilger 2001; Fama 1980).

In vergleichbarer Form wurden im Governance-Kontext spieltheoretische und Rational-Choice Zugänge zur Analyse gewählt, indem zunächst nach dem Grundsatz des methodologischen Individualismus auf Nutzenmaximierung abgestellt wird. Allerdings auch sogenannte Multi-Agentensysteme (im Sinne von Governance) wurden in der Literatur besprochen, indem unter Heranziehung ökonomischer Grundsätze (ua Ressourcenverfügbarkeit) in je gegebenen Verhandlungsarenen nach optimalen Handlungsmöglichkeiten und optimalen Ergebnissen bzw. Möglichkeiten der Nutzenmaximierung gesucht wurde (vgl. Keck 1995; Keohane 2002). Hier im Unterschied zur Agenturtheorie zunächst mit der Zielstellung, auf die Erzielung einer Nutzenmaximierung für *alle* in das (Governance-)Geschehen involvierten Akteure oder auch für die Allgemeinheit zu erreichen. Allerdings hier einschränkend: Unter Pareto-optimalen Bedingungen (kein Akteur kann sich verbessern, wenn nicht ein anderer seine Situation/seinen Nutzen verschlechtert). Ein weitere Dimension in der Rational Choice bzw. spieltheoretischen Bearbeitung des Zusammenwirkens mehrerer Akteure bezieht sich darauf, dass jeder Akteur für sich eine „optimale“ Handlungsstrategie definiert und diese im Kollektiv durchzusetzen sucht – oder, sofern das sogenannte Nash-Gleichgewicht zu tragen kommt: Dieses liegt dann vor, wenn „[...] für jeden Spieler eine Abweichung von der gewählten Strategie zu keiner Erhöhung des Gewinns führt. In einem Nash-Gleichgewicht hat demnach kein Spieler einen Anreiz, einseitig von der gewählten Strategie abzuweichen. Rechts fahren im Straßenverkehr ist ein Beispiel für ein Nash-Gleichgewicht. Wenn sich die Mitspieler für diese Strategie entscheiden, kann jeder Spieler nur verlieren, wenn er eine andere Strategie wählen würde. [...]“ (Diekmann/Voß 2004, S. 23). Kritisch im Hinblick auf den Problemlösungsbeitrag in Governance-Konstellationen wendet allerdings Müller (1995) ein, dass vor allem staatliches Handeln bei allem Bemühen, rational zu agieren, eingeschränkter Rationalität und Ambiguität ebenso unterliegt und damit auch Kontingenzen, die bereits beschrieben wurden, in Kauf zu nehmen sind, nämlich da, „[...] wo neben die Rationalität des Erstrebens und Erreichens die Vernunft des Verstehens und Überzeugens tritt. [...]“ (a.a.O., S. 388).

2.3.3 „Transaktionsmechanismen“ – Konfliktbewältigung durch Institutionen und Verträge

Im Rahmen der spezifischen Umsetzung ökonomisch motivierter Hochschul-Steuerungsmodelle zeigt sich, dass widersprüchliche Handlungslogiken von „Hierarchie“ und „Markt“ bzw. „Tausch“ vor allem aufgrund von Informationsasymmetrien in wechselseitiger Kritik und Schuldzuschreibung, in Beharrlichkeit im Denken und Handeln, bisweilen sogar in heftigen Gegenwehr-Reaktionen münden (vgl. Bogumil/Heinze 2009; Darraz et al. 2010). Neben diesen Problemen erweisen sich die nach ökonomischen Idealvorstellungen konzipierten Austauschbeziehungen weiterhin als konfliktbehaftet, zumal in einer stakeholdertheoretischen Betrachtung neben dem Staat weitere Marktteilnehmer im Sinne sogenannter „Anspruchsgruppen“ ein zusätzliches Umfeld für Austauschbeziehungen mit Hochschulen bilden (vgl. Austin/Jones 2016, S. 42ff; Jongbloed et al. 2008).

Die strategische Organisationsforschung zielt in diesem Zusammenhang auf einen Ausgleich von Interessenslagen und Nutzenaspekten von Akteuren ab (vgl. Freeman 1984; Habicht 2009). Die von Jongbloed, Enders und Salerno (2007) in deren Hochschul-Governance-Analyse eingesetzte Stakeholder-Salience-Theorie nach Mitchell et al. (1997) zeigt auf, dass unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungshaltungen über Rollen und Handlungslogiken der Akteure zu berücksichtigen sind, die auf den Einflusselementen von Macht, Dringlichkeit und Legitimität basieren. Die Hochschule wird als Unternehmen konzipiert, das sich den Gegebenheiten der Umwelt anzupassen lernt bzw. mittels professionalisiertem Stakeholder-Management adäquat auf Erwartungshaltungen und Ansprüche einzugehen versteht, um anerkannt/legitimiert zu werden (vgl. Amaral/Magalhães 2002; Kettunen 2015). Insbesondere im Dienstleistungsbereich, dem die Hochschul-Bildung zwischenzeitlich zugerechnet wird (vgl. Müller-Böling 1994; Reinmann/Jenert 2011; Stauss et al. 1999), tritt hierbei das Phänomen der spezifischen Investitionen (asset specificity, specific investments) auf (vgl. Busemeyer 2009; Williamson 1981). Die Verantwortung der Leistungserstellung von Lehre und Forschung liegt bei den Hochschulen, die damit verbundenen Kosten werden im Regelfall durch (überwiegend) staatliche bzw. öffentliche Finanzierung getragen. Den Gegenwert der Leistung bestimmt in dieser Konstellation allerdings nicht die anbietende Hochschule, sondern die Wertigkeit der hochschulischen Dienste wird durch die finanzierenden bzw. im ökonomischen Sinne nachfragenden Stakeholder definiert (vgl. Mitchell et al. 1997; Vona/Consoli 2011). Um ihre Existenz nachhaltig abzusichern, muss sich die dienstleistungsbereite Hochschule im Wettbewerb mit anderen Marktteilnehmern behaupten, indem sie ihre Anspruchsgruppen, respektive „Kunden“ durch zuverlässige Produkte (hier Studien- und Forschungsqualität, Effizienz und Effektivität der Leistungsprozesse) überzeugt und da-

mit das in sie gesetzte Vertrauen rechtfertigt (vgl. Breton/Wintrobe 1982; James/Rose-Ackerman 2013).

Nicht zuletzt die Gemengelage von Interessenslagen, Nutzenaspekten und Akteurskonstellationen sowie die internationale und letztlich globale Dimensionserweiterung in den Interaktionsgefügen hat zur Folge, dass die ökonomisch motivierten Akteure (Individuen wie auch Organisationen) aufgrund von Komplexität und Unübersichtlichkeit nur noch eingeschränkt selektionsfähig sind, daher vermehrt die Vertrauensbasis hinterfragen und tendenziell zu opportunistischem Verhalten in Entscheidungssituationen neigen (vgl. Eberl 2012; Holthausen 1990). Simon prägte hierzu den Begriff der eingeschränkten Rationalität („bounded rationality“) (vgl. Simon 1959; 1997b, S. 291f). Letztere stellt eine besonders berücksichtigungswürdige Dimension in der sozio-ökonomischen Interaktion dar, zumal in einer konstruktivistischen Betrachtung die Wirkung mentaler Modelle im Sinne von impliziten normativen Erwartungshaltungen, Überzeugungen und Wahrnehmungen über „Realität“ die Austauschbeziehungen maßgeblich beeinflusst (vgl. Denzau/North 1994, S.11; Erev/Roth 2014; Johnson-Laird 1983; Mantzavinos et al. 2003).

Angesichts dieser Einsicht zog in die wissenschaftliche Diskussion unter anderem ein Governance-Zugang ein, der auf Oliver Williamson`s Überlegungen (1979) zur Transaktionskostentheorie zurückgeht: Die ökonomische Governance-Idee versteht hierzu die Konstellationen zwischen kollektiven Akteuren originär zwar als eine Art Überwachungs- und Durchsetzungssystem, jedoch vor allem auch als eine spezifische Sozialordnung, welche aus definierten Vorgehens- und Verhaltensweisen, sogenannten Institutionen besteht (vgl. North 1990a, S. 3). Institutionen sind in diesem Sinne als Regeln aufzufassen, die durch wechselseitige (rationale) Willenserklärung oder Versprechen zustande kommen und eine wesentliche Grundlage für laufende oder sich wiederholende Entscheidungsszenarien darstellen (vgl. Voigt 2009, S. 30f). Die vertragliche Fixierung von Regeln im Umgang miteinander ist dazu vorgesehen, wechselseitige Berechenbarkeit sowie Erwartungssicherheit zu etablieren und in weiterer Folge die Transaktionskosten der Verhandlungsführung, der Informationsbeschaffung und Problembearbeitung in der Zusammenarbeit zu reduzieren (vgl. Elsner 1986, S.5; Haase 2000, S. 66). Die Überwachung und Kontrolle von Governance-Konstellationen und ihrer Institutionen nach Williamson`schen Zuschnitt sieht bei Nichteinhaltung bzw. Undurchsetzbarkeit von festgelegten Verfügungsrechten⁴¹ entsprechende Regulierung/Sanktion der Umwelt vor, die entweder durch Selbstbindung, durch den Markt, durch staatliche Kontrolle (zB anhand von Gesetzen) oder durch gesellschaftliche Einschränkung/Streichung der Legi-

⁴¹ Anmerkung: Verfügungsrechte sind hier weitgefasst als Gestaltungsrechte auf Eigentum, Gebrauch, Veränderung oder Übertragung von Ressourcen zu verstehen.

timisation zum Ausdruck kommen (vgl. Richter/Furubotn 1999, S. 5 iVm S. 90f). Die sozio-ökonomische Gestaltungsintention, „Ordnung(en)“ herzustellen, bedient sich hierzu sogenannter relationaler, unvollständiger Verträge, die auf eine dauerhafte Austauschbeziehung zwischen Vertragsparteien abzielen (im Kontext der gegenständlichen Arbeit zwischen Hochschule und Finanziers/Stakeholdern), wobei diese sich im Klaren sind, dass die Umsetzung und Erreichbarkeit aufgrund eingeschränkter Rationalität nicht immer vollständig vorhersehbar bzw. konkretisierbar ist (vgl. Macneil 1974; Macneil 1978).

2.3.4 Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion

Im Rahmen der spezifischen Umsetzung ökonomisch motivierter Hochschul-Steuerungs-Modelle zeigte sich, dass widersprüchliche Handlungslogiken von „Hierarchie“ und „Markt/Tausch“ vor allem aufgrund von Informationsasymmetrien in wechselseitiger Kritik und Schuldzuschreibung, in Beharrlichkeit im Denken und Handeln, bisweilen sogar in heftigen Gegenwehr-Reaktionen mündeten (vgl. Bogumil/Heinze 2009; Darraz et al. 2010). Neben diesen Problemen erwiesen sich die nach ökonomischen Idealvorstellungen konzipierten Austauschbeziehungen weiterhin als konfliktbehaftet, zumal in einer stakeholdertheoretischen Betrachtung neben dem Staat weitere Marktteilnehmer im Sinne sogenannter „Anspruchsgruppen“ ein zusätzliches Umfeld für Austauschbeziehungen mit Hochschulen bilden (vgl. Austin/Jones 2016, S. 42ff; Jongbloed et al. 2008). Die strategische Organisationsforschung zielt in diesem Zusammenhang auf einen Ausgleich von Interessenslagen und Nutzenaspekten von Akteuren ab (vgl. Freeman 1984; Habicht 2009). Dabei erweist sich bei der Analyse jener hierfür eingesetzten Modelle (zB jenes der Stakeholder-Salience-Theorie), dass verschiedenste Einflüsse, Bedarfe, Vorstellungen oder auch Erwartungshaltungen der involvierten Akteure zu berücksichtigen sind, die jeweils nach bestimmten Priorisierungskriterien (beispielsweise Macht, Dringlichkeit, Legitimation) eingesetzt und entsprechend adressiert werden müssen. Aus dieser Perspektive (die letztlich stark auf den Entwicklung von New Public Management Prozesse und Instrumente einwirkte) werden Hochschulen explizit als „unternehmerische Einheiten“ definiert, welche sich den Anforderungen der Umwelt stellen müssen, und entsprechend anpassen bzw. mittels elaboriertem Management auf die Stakeholder eingehen sollten, um Anerkennung sowie Legitimierung zu erfahren (vgl. Amaral/Magalhães 2002; Kettunen 2015).

Als Konsequenz daraus, wonach Hochschul-Bildungsstrukturen und -Prozesse daher Service- und Dienstleistungsausrichtung abbilden müssen (vgl. Müller-Böling 1994; Reinmann/Jenert 2011; Stauss et al. 1999), ist mit dem Phänomen der spezifischen Investi-

tionen (asset specificity, specific investments) umzugehen (vgl. Busemeyer 2009; Williamson 1981). Diese ergibt sich aus der verwobenen Konstellation von wechselseitigen Ansprüchen der in das Geschehen involvierten Akteure – im speziellen Governance-Kontext von Hochschulen dergestalt, als diese einerseits für die anforderungsadäquate Erstellung von Lehr-, Ausbildungs- und Forschungsleistung sowie Wissens- und Technologietransfer für die Umwelt zuständig sind, das hierfür erforderliche Personal sowie die Infrastruktur jedoch von den Stakeholdern zu finanzieren sind. Allerdings schränkt sich hier die Gestaltungsmöglichkeit der anbietenden Hochschule dergestalt ein, als sie nicht selbst über „Preise“ im ökonomischen Sinne bestimmen kann, sondern diese sich in erster Linie am Nachfragewert der Finanziers auszurichten haben. Die „marktliche“ Position der Hochschule bezieht sich daher letztlich – und dies ist im Sinne der eingeräumten institutionellen Autonomie zu kritisieren – auf die Möglichkeit, (Dienst-)Leistungen anzubieten, allerdings liegt die nachhaltige Existenzabsicherung nicht immer im unmittelbaren Einflussbereich der Hochschule bzw. des Hochschul-Managements. Um Legitimation, also Anerkennung zu erfahren, muss hier nach unternehmerischen Gesichtspunkten im Wettbewerb mit anderen Marktteilnehmern eine besondere Position eingenommen werden und die potenziellen „Abnehmer“ (Bewerber/innen, Studierende, Wirtschaft, Finanziers) durch zuverlässige Qualität und (zumeist mit dem Begriff „Exzellenz“ synonym verwendet) nachgewiesen werden. Dieses Wechselspiel an Leistungserstellung und Leistungsabnahme bzw. -honorierung/-finanzierung basiert auf dem Interesse, nutzenmaximierend zu wirken. Soll es bilateral oder auch multilateral entsprechend umgesetzt werden, ist seitens der Akteure Vertrauensarbeit zu leisten (vgl. Breton/Wintrobe 1982; James/Rose-Ackerman 2013).

Marktliche Interaktion (vgl. Homann/Suchanek 2005, S. 29) basiert damit auf einem Austauschgeschehen mit der Zielsetzung, eine gewünschte Veränderung des Ist-Zustandes durch (a) einseitige Einflussnahme mit der Durchsetzung von Verfügungsrechten oder (b) am Wege wechselseitiger Einflussnahme (durch Preis-/Wert-basierte Verhandlung) herbeizuführen. Im Falle (a) führt dies zu Nutzenmaximierung *eines* Akteurs, gelingt (b) eine Einigung am Verhandlungswege, so ermöglicht dies – idealiter – eine Nutzenmaximierung für die am Marktgeschehen Beteiligten, denn es wurde wechselseitig Mehrwert oder Zugewinn erzielt. Das Verhalten ökonomisch motivierter Akteure lässt sich in einem ersten Übersichtsbild wie folgt zusammenfassen: Der rational agierende, ökonomisch motivierte Akteur strebt zunächst die (einseitige) Maximierung seines Eigennutzens durch Tausch an, indem Macht, Dringlichkeit oder auch Anspruch als handlungsleitende und beeinflussende Motive zum Einsatz kommen. Treffen nun zwei voneinander abhängige Akteure aufeinander und setzen *wechselseitig* diese handlungsleitenden Motive ein, so kann – in einer Idealkonstellation – ein

Nutzengleichgewicht erzielt werden. Unter Bedachtnahme auf die Komplexität in Governance-Konstellationen mit mehreren Akteuren und zahlreichen Erwartungshaltungen ist jedoch beschränkte Rationalität einzuwenden, sodass die Austauschbeziehung zwar einerseits durch opportunistisches Verhalten – und damit der Nutzenmaximierungsintention – beeinträchtigt werden kann. Andererseits unterliegen jene Konstellationen, die mit beschränkter Rationalität der Akteure rechnen, einem gewissen Vertrauensgrundsatz und zielen grundsätzlich auf den Abschluss von relationalen Verträgen durch Aushandlung und die Erreichung eines Nutzengleichgewichts, hier im Idealfall der Nutzenmaximierung *mehrerer* Akteure ab. Als gedankliche Vertiefung zur einleitend dargestellten Grobskizze des Lösungsmodells seien nunmehr die ökonomischen Aspekte schematisch ergänzt (vgl. Abbildung 5).

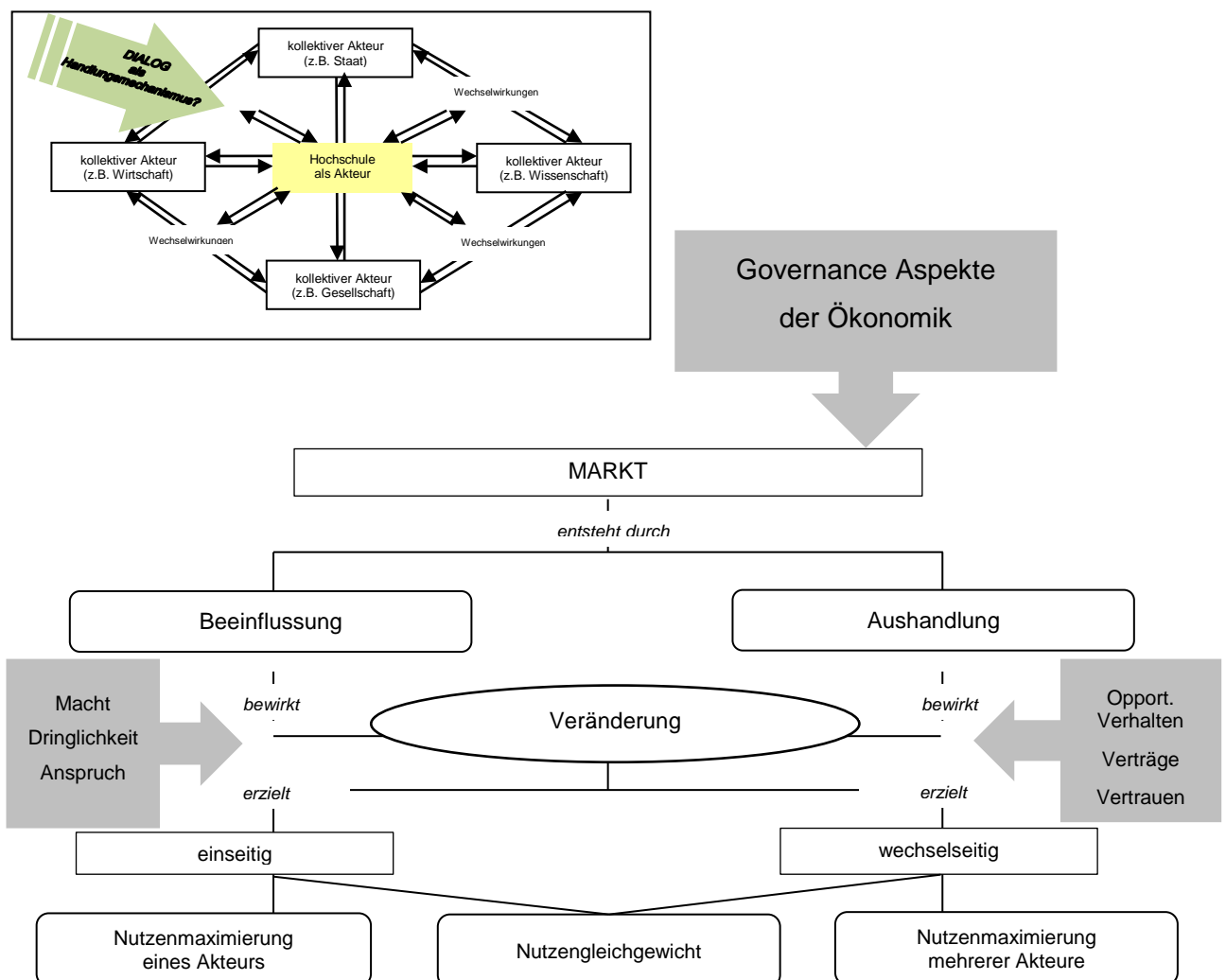


Abbildung 5: Lösungsmodell inkludierend Verhaltensmuster ökonomisch motivierter Akteure
Quelle: eigene Darstellung

Als limitierend für die gegenständliche Problembearbeitung erweisen sich rein ökonomisch basierte Theoriezugänge im Hochschul-Governance-Kontext allerdings deshalb, zumal wissenschaftliche Betätigung im Sinne einer Handlungslogik grundsätzlich auf dogmatischer Ergebnisoffenheit und Objektivität beruht (vgl. Atteslander 2010; Popper 2002), die der Steuerungs-, Aushandlungs- und zielgerichteten Ergebnis-Logik ökonomisch geleiteter Akteure widerspricht (vgl. March/Olsen 1989; Mayntz 1993). Die daraus resultierenden Effekte wurden in einem theoriefundierten Brückenschlag zwischen Erziehungswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften beleuchtet (vgl. Becker 1993) und in Form der bildungsökonomischen Forschung mehrfach dokumentiert und analysiert (vgl. Kim 1994). Ausgehend von der Überlegung, wonach in der Phase nach dem 2. Weltkrieg der Entwicklungsstand der Volkswirtschaften in Relation zum Bildungs-/Qualifizierungsniveau der Menschen stünde, führte Schultz (vgl. 1961; 1971) die sogenannte Humankapitaltheorie in die wissenschaftliche Diskussion ein. Um die in den 1990er Jahren vielfach angesprochene Wissensgesellschaft in Europa etablieren zu können, wurden Wissensaneignung und Wissenstransfer als essentielle Investitionen bei der Bewertung unternehmerischer Produktivität angesetzt und vielfach in eigenen Wissensbilanzen ausgewiesen (vgl. Edvinsson/Malone 1997; Mertins et al. 2005). Je höher der Stellenwert von Bildung und Wissen als Produktivfaktoren wurden, umso mehr interessierte die bildungsökonomische Forschung, anhand welcher Rahmensetzungen und Instrumente eine Steigerung von Produktivität, Effizienz und Effektivität zu erzielen wäre. Nicht zuletzt deshalb wurde versucht, die geänderten Interaktions- und Einflussnahme-Szenarien zwischen staatlichen Akteuren und den zugeordneten Hochschul-Institutionen sowohl aus wirtschafts-, erziehungs- und politikwissenschaftstheoretischer Warte zu fundieren (vgl. Austin/Jones 2016; Wang/Hicks 2014). Allerdings befinden sich diese Forschungsbeiträge in einem „[...] tripolaren Spannungsfeld [...]“ (Pechar 2013b, S. 9). Denn einerseits wird der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff durch die Leitgedanken „[...] der Ungewissheit, der Fremdheit und der Unbestimmtheit [...]“ (Hörster 2012, S. 52) charakterisiert und soll dahingehend eingesetzt werden, um die Menschen zu eigenständigen und selbstbestimmten Individuen zu erziehen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 36). Andererseits verfolgt der ökonomische Bildungsbegriff utilitaristische Ziele im Sinne von Konsum und Ertrag und schränkt Bildungssysteme wie -einrichtungen aufgrund von Ressourcenabhängigkeiten entsprechend ein (vgl. Krautz 2007; Münch 2011). Die Veränderungen der nach ökonomischen Gesichtspunkten angelegten Governance-Konstellationen mit anderen Akteuren, die spezielle Form des Leistungsaustausches und der wechselseitigen Abhängigkeit, sowie die daraus resultierenden Handlungsmodi der eingeschränkten Rationalität, des Opportunismus jedoch auch des Strebens nach Weiterentwicklung durch Lernen wurden letztlich in einem integrie-

renden Modell zur politischen Ökonomik zusammengeführt (vgl. North 1978; 1990b). Letzteres eröffnet einen ergänzenden Blickwinkel auf „Governance“, in welchem wirtschafts- und politikfeldsoziologische wie auch erziehungswissenschaftliche Aspekte kollektiver Entscheidungen in engeren Zusammenhang gestellt (vgl. Crouch/Streeck 1997; Hollingsworth/Boyer 1997), logisch analysiert, empirisch beforscht sowie normativ begründet werden und sohin einen Brückenschlag „[...] von Rational Choice zu Public Choice [...]“ eröffnen (Kirsch 2004, S. 3 iVm S. 10).

2.4 Governance-Aspekte der Politikwissenschaften

2.4.1 „Policy“ - von staatlicher Steuerungshierarchie zu kooperativen Netzwerken

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Aspekte aufgreifend, erfolgt die politikwissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Governance“ im überwiegenden Ausmaß entlang dreier Forschungsfelder, die sich in die Bereiche Polity (Strukturen, Formalismen, Verfahrensregulative), Politics (politische Prozesse, Legitimation, Interessensvermittlung) und Policy (Inhalte, Programme, Entscheidungslogiken) gliedern (vgl. Marks 1992; Piattoni 2010) und sich mit der Ausgestaltung staatlichen Steuerungs-, Interventions- und Koordinationshandelns – sowie dem Phänomen der „[...] Governance as an arrangement of governing-beyond-the-state“ (Swyngedouw 2005, S.1992) beschäftigen. Im Speziellen wurde die Policy-Forschung⁴² zu Beginn der 1970er Jahre angesichts des zunehmend lauter artikulierten Vorwurfs staatlichen Rollen- und Handlungsversagens begründet (vgl. Jann/Wegrich 2010, S. 180) und im Interesse der Beilegung sozialer und wirtschaftlicher Fehlentwicklungen⁴³ sowie zahlreicher, bis dahin gescheiterter Reformbemühungen in vielen Nationalstaaten als eigenständige, theoriebildende Disziplin etabliert (vgl. Mayntz 2010, S. 38). Der diesbezügliche Expert/innen-Diskurs beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Fragestellungen rund um die Wirkung diverser politischer Reformprogramme, die sich vom klassisch geprägten Hierarchiedanken abwenden und unter reformistischen Schlagworten wie „Entbürokratisierung“, „Verwaltungsvereinfachung“, „Bürgerbeteiligung“ und „ökonomische Politik“ Bekanntheit erlangten (vgl. Osner 2001; Verschuere 2009).

Der politikwissenschaftliche Hierarchiebegriff wurde in Analogie zum wirtschafts- und organisationstheoretischen Verständnis ursprünglich aufgefasst als „[...] ein Organisations- oder Verfahrensprinzip, das auf der Über- bzw. Unterordnung zwischen Funktionen, Personen oder Organisationen bzw. Organisationselementen beruht [...]“ und sich „[...] durch feste Zuständigkeiten und klar geregelte Kontroll- und Aufsichtskompetenzen vorgesetzter Behörden oder Dienststellen [...]“ (Döhler 2007, S. 47) auszeichnete. Hierarchie und staatliches Handeln wurde Mayntz (vgl. 2010, S. 38) zufolge vor allem als Mittel zur Durchsetzung von Herrscherwillen genutzt, wandelte sich allerdings über den Zeitverlauf *ebenso* in eine Form des kooperativen Staates, der zum Wohlfahrts- und Sozialgefüge umfunktioniert wurde. Durch die Öffnung der politischen (Teil-)Systeme und die Auslagerung staatlich-zentralisierter (Koordinations-)Leistungen an privatrechtlich organisierte Rechtsträger wurden

⁴² Anmerkung: In der deutschsprachigen Entsprechung auch als Politikfeld-Analyse oder -Forschung bezeichnet

⁴³ Anmerkung: Die prominentesten Reformprogramme gingen von Großbritannien „Thatcherism“ (vgl. Evans 1997) und den USA „Reaganomics“ (vgl. Blanchard et al.1987) aus.

neue Handlungsprinzipien zu Grunde gelegt: So hielten Partizipation, Interaktionsmechanismen sowie die Einräumung von Selbstbestimmungsrechten für andere Politikfelder (zB von kommunalen, regionalen, nationalen bis europäischen Ebenen) in die fachspezifischen Debatten Einzug (vgl. Hüther et al. 2011; Kunz/Gabriel 2000; Zechlin 2012). Die angeführten Gestaltungsgrundsätze orientieren sich dabei einerseits an Überlegungen des föderalistisch geprägten Pluralismus-Konzeptes vom James (1977), den Theorien zum Neokorporatismus (vgl. Lehbruch 1984; Schmitter 1974) sowie des akteurzentrierten Institutionalismus (vgl. Mayntz/Scharpf 1995). Vor allem letzterer erlangte im deutschsprachigen Raum besondere Aufmerksamkeit und etablierte sich als eine vielfach rezipierte Analysemöglichkeit für Governance-Konstellationen.

2.4.2 Effekte wechselseitiger Abhängigkeit – von Nutzenmaximierung zur Nutzenbalance

Aus einer politikwissenschaftlich-soziologisch-normativ geprägten Perspektive stellen Mayntz und Scharpf (1995, S. 43ff) fest, dass sich „Governance“ im Sinne von Interaktionskonstellationen in hohem Maße kontext- und situationsspezifisch gestaltet. Das Nutzenmoment im Kollektiv der Akteure hängt von der Wirksamkeit einer zu definierenden, gemeinsamen Institutionenstruktur sowie darin eingebetteter, legitimierter Regelungen ab. Inwieweit sich die an der Interaktionskonstellation beteiligten Akteure an diese Regeln halten, bestimmt einerseits die Art (den Mechanismus), aber auch die Qualität der Interaktion und letztlich das kooperative Gelingen (die Realisierung einer Ordnung bzw. Struktur). Allerdings – und hier ist eine Parallele zur Governance-Betrachtung nach dem ökonomischen Konzept Willamsons sowie zu Stakeholder-Theorien zu erkennen – wirken auf die Interaktionskonstellation auch nicht-institutionalisierte Faktoren („Umwelteinflüsse“) ein, sodass abgestimmte und vermeintlich „klare“ Handlungslogiken und -mechanismen gestört oder widrigenfalls konterkariert werden können. Die hohe Komplexität und Dynamik in Governance-Interaktionskonstellationen resultiert nicht zuletzt aus dem Umstand, als das Ausmaß der Zufriedenheit oder der Unzufriedenheit mit erzielten Ergebnissen/Wirkungen jeweils wiederum unmittelbar auf den institutionellen Kontext, auf die Governance-Struktur sowie auf das Ausmaß an Regelbindungskonformität der Akteure einwirkt. Aus der Beständigkeit bzw. der Volatilität der institutionellen Regelungs- und auch Handlungsstruktur, dem Einhalten abgestimmter „Spielregeln“ sowie der eingesetzten Arten der Interaktion resultiert somit Erwartungssicherheit im Sinne vereinbarter Ergebnisse sowie erwarteter bzw. erwünschter Wirkungen (vgl. nachstehende Abbildung 6).

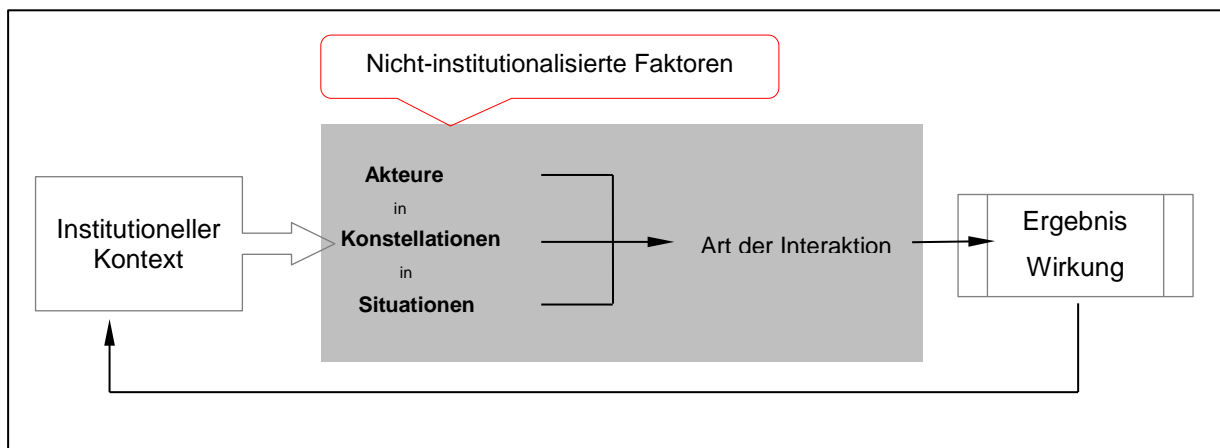


Abbildung 6: Analytisches Modell von Governance-/Interaktionskonstellationen
Quelle: leicht modifizierte Darstellung nach Mayntz/Scharpf (1995, S. 4)

Der Wandel zum „korporativen Akteur Staat“ wird damit erklärt, als (1) die Rolle des Staates als Steuerungssouverän zwar weiterhin als ordnungsgebend anzuerkennen sei, dabei jedoch (2) (partei-)politisches Agieren oder auch territoriale Besitzansprüche zurückzudrängen sind, und (3) Interessenspluralismus im Zusammenwirken mit nicht-staatlichen, korporativen Akteuren bei der Bewältigung ökonomischer und sozialer Probleme in Kauf zu nehmen sei. (4) ist angesichts dieser Vielfalt an korporativen Akteuren, Zielsetzungen und Meinungen die zunehmende Verflechtung staatlicher (öffentlicher) wie nicht-staatlicher (privater) Handlungs- und Kompetenzbereiche zu berücksichtigen und in Konsequenz daraus sind (5) geeignete Methoden und Verfahren der Koordination und Konfliktbewältigung zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Graf 2006, S. 145; Mayntz 2010; Scharpf 1985). Die Idee von „Governance“ aus der Policy-Warte wird daher definitorisch auch als eine Art „neuerfundenes Staatshandeln“ beschrieben, das besser als bisheriges Regieren gemanagt werde (Stoker 1998, S. 18).⁴⁴ Allerdings mit dem entscheidend zu berücksichtigenden Aspekt, dass „[...] The governance concept points to the creation of a structure or an order which cannot be externally imposed but is the result of the interaction of a multiplicity of governing and each other influencing actors` [...]“ (Kooiman/Van Vliet 1993, S. 64).

Kritische Stimmen in der politikwissenschaftlichen Governance-Forschung wenden an dieser Stelle ein, dass staatliches Steuerungshandeln und damit hierarchische Gestaltungsmechanismen als territoriale, ordnungs- und sicherheitsspezifische Grundsätze *niemals* gänzlich zurückgenommen werden könnten. Jessop (2002; 2004) besprach hierzu erweiternd die sogenannte Aushöhlungs-Theorie („hollowing-out“): Neben dem schleichenden

⁴⁴ Anmerkung: Zitat von der Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] Governance is about a `reinvented` form of government which is better managed. [...]“.

Verlust durchsetzbarer Steuerungs- und Regelungskompetenz sei auch eine zunehmend komplexere Verwobenheit zwischen (national-)staatlicher, internationaler und bisweilen globaler Dimension zu konstatieren, die gesonderter supranationaler Koordination und Gestaltung bedürfe. Vergleichbares sprach (Scharpf 1985) mit Hinweis auf die von ihm definierte „Politikverflechtungsfalle“ an: Demzufolge laufe nationalstaatliches Wirken Gefahr, sich aufgrund vielfacher Verpflichtungen so weit zu binden, sodass institutionelle (akteursbezogene) Gestaltung bzw. Veränderung zu einer Art „lock-in“ führe und demzufolge korporative Akteure zwischen klassischer Steuerung und einem komplexen Netzwerk „[...] territorial verstrickter supranationaler, nationaler, regionaler wie lokaler Regierungen [...]“⁴⁵ (Marks 1993, S. 403f), in einer Multi-Level-Governance gefangen seien. Denn durch die Verteilung von Aufgaben und Leistungsfunktionen auf *mehrere* korporative Akteure nehmen staatliche Steuerungsakteure in Kauf, dass Autonomie, Legitimität, Verantwortlichkeit, sowie Ressourcenverfügbarkeit und -kontrolle eingeschränkt werden (vgl. Benz 2007b; Piattoni 2010). In Konsequenz daraus erfordert diese Rollenverteilung, die ursprünglichen Steuerungsadressaten in die Austausch- und Transformationsprozesse und korrespondierende Zielformulierungen einzubeziehen.

2.4.3 Staatliches Rollenverständnis unter Management-Einflüssen: New Public Management

Das unter diesen Gesichtspunkten ab den frühen 1980er Jahren in der europäischen Hochschullandschaft eingesetzte „New Public Management“ (NPM) ist Ausdruck eines Versuchs, politisches Handeln in Form eines kooperativen Managements zu realisieren und *gemeinsam* Verantwortung für die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Bildung mit den beteiligten Hochschul-Akteuren zu übernehmen. Hier stellt NPM den in der Hochschul-Governance-Literatur vielfach kritisierten, utilitaristischen Erfolgsaspekt politischen wie auch bildungsökonomischen Handelns in den Mittelpunkt der Überlegungen (vgl. de Boer et al. 2007; Osterloh 2012). Wie Broucker et al. (2015) in ihrer internationalen Vergleichsstudie feststellen, traten mehr und mehr Forderungen nach hochschulischer Ergebnis- und Verbesserungsorientierung, Qualitätssicherung, Wettbewerbs- und Serviceorientierung und nutzenstiftender Leistungsbereitschaft in den Vordergrund, die es allesamt entsprechend zu managen gälte.

Als problematisch erweist sich im spezifischen Kontext allerdings die ökonomische „Wertigkeit“ intellektueller hochschulischer Wertschöpfung in einem diesbezüglich klar herzustellenden bzw. nachweisbaren Wirkungszusammenhang festzumachen (vgl. Schedler

⁴⁵ Zitat von der Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] supranational, national, regional and local governments are enmeshed in territorially overarching policy networks [...]“

2007, S. 257). In dieser Hinsicht hat staatliches Handeln in der Hochschul-Governance mehrere Facetten ausgeprägt, die sich über die gesetzliche Regulation von Hochschul-Bildung an sich (Hierarchie), der Ausgestaltung von strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen, über die Subvention (Förderung) von Hochschul-Institutionen als „Produktionsstätten“, bis hin zum Kontraktmodell zur Regelung von Leistungserstellung erstrecken (im Sinne von Kooperation). Letztlich verbleiben dem staatlichen Akteur allerdings auch Aufgaben in Form von eigenständig zu erstellenden und zu erzielenden Wirkungen, die anhand von Management by Objectives (MbO), also Führung durch Vereinbarung konkreter Ziel- und Inputvorgaben (vgl. Carroll/Tosi 1973) realisiert werden (vgl. Abbildung 7).

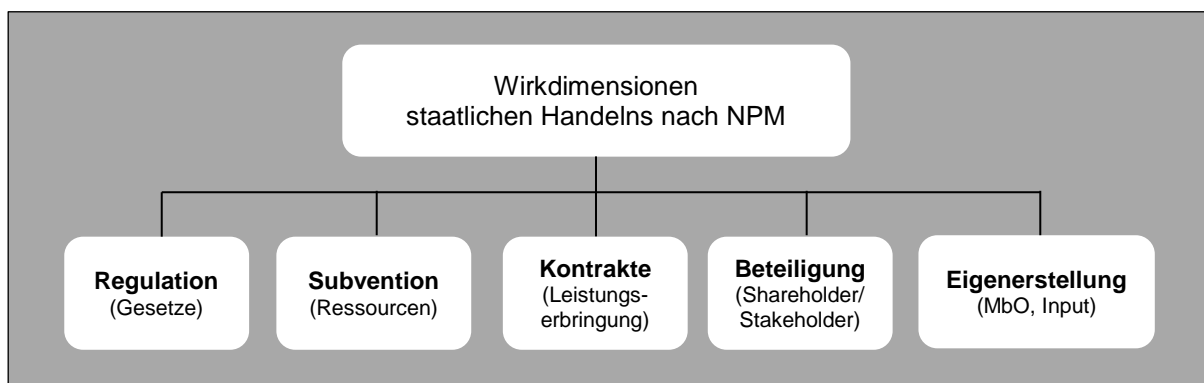


Abbildung 7: Wirkdimensionen staatlichen Handelns nach NPM-Grundsätzen
Quelle: eigene Darstellung nach Schedler 2007, S. 6

Mit der Kopplung von Policy- mit ökonomischen Handlungsaspekten sollte ein „Quasi-Markt“ geschaffen werden, von dem sich die Proponenten dieses Reformzugangs eine Dynamisierung des Wettbewerbs um Ressourcen und Reputation versprachen (vgl. Denters et al. 2003; Kehm/Lanzendorf 2005). Es wurde davon ausgegangen, dass durch die „Aktivierung“ von Hochschulen⁴⁶ diese ein Dienstleistungs-(Selbst-)Verständnis entwickeln würden und damit einhergehend wissenschaftliche Produktivität und Exzellenz gesteigert werden könne (vgl. Ferlie et al. 2007; Lange 2008; Meier/Schimank 2009). Die Umsetzung dieser „neuen Steuerung“ erfolgte ua. auch durch Gründung neuer Bildungsinstitutionen und -sektoren – beispielsweise der deutschen wie auch österreichischen Fachhochschulsysteme. Inwieweit die „Loslösung“ staatlicher Eigentümerschaft zu Gunsten einer privatwirtschaftlichen Organisation unter Beteiligung Dritter erfolgreich ist bzw. war und tatsächliche Veränderungen durchgesetzt werden konnten, darüber scheiden sich die Expert/innen-Meinungen (vgl. Bogumil/Grohs 2009; Kamm 2014; Münch 2011; Tierney 2014).

⁴⁶ Anmerkung: In der Regel wurden hier traditionelle Universitäten adressiert.

Im Geiste des New Public Management in Hochschul-Systemen wurden unter anderem Kontrakte (Verträge) zwischen Hochschulen und den jeweils staatlichen Akteuren geschlossen, die in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Namen „Leistungsorientierte Mittelverteilung – LOM“⁴⁷ und in Österreich im Universitätssektor als „Leistungsvereinbarungen“⁴⁸ firmieren. Bei österreichischen Fachhochschulen hängt die staatliche Akkreditierung und (überwiegende) Förderung bzw. Finanzierung vom Nachweis eines hochschuladäquaten Qualitätsmanagements sowie dessen regelmäßiger Auditierungen und Zertifizierungen⁴⁹ ab. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Evaluations- und Qualitätssicherungspraxis belegen, dass zum überwiegenden Teil „Qualität“ und „Organisationswerdung“ an Input- und Output-Relationen, am Grad der Standardisierbarkeit von Ablaufprozessen in Lehre und Forschung (vgl. Hanft 2007; Sursock 2011) oder aber auch an der Optimierung aufbauorganisatorischer Steuerungseinflüsse durch ein professionelles Hochschulmanagement abhängig gemacht werden (vgl. Blümel et al. 2010; Ehrenstorfer et al. 2015; Hüther 2010). Wie Münch (2011) kritisch folgert, berücksichtigen diese Governance-Abstimmungsmodi den evident emergenten Charakter hochschulischer Wertschöpfung in Forschung und Lehre in ungenügendem Maße. Sie unterstellen – so ein Haupteinwand – eine linear-kausale Wirkungsbeurteilung, die grundlegenden „[...] Normen wissenschaftlicher Gemeinschaft [...]“ (a.a.O., S. 42) widerspräche. Vielmehr sei zu beobachten, dass die angeführten Maßnahmen zur Qualitätssicherung ein punktuelles Anpassungsverhalten und Befunderstellung mit hohem „Bluff-Gehalt“ (Prisching 2011, S. 38) bewirkten. Die eingesetzten Verfahren „[...] evaluationsbasierter Steuerung und Qualitätsbürokratie [...]“ (Brüsemeister 2011, S. 52 und S. 59) wirkten zu rationalisierend und wenig realitätsbezogen. Die induzierten formativen, dh. prozessbegleitenden wie summativen (ex-post) Evaluierungsmethoden ökonomischer Prägung stehen weiterhin in der Kritik, für die eigentliche Problemlösung – nämlich einer gewünschten Steigerung der Selbstorganisationsfähigkeit der Expert/innen-Organisation Hochschule – nur sehr eingeschränkt nutzbar zu sein (vgl. Moldaschl 2006; Winter 2014). Schober (2011) kommt zu dem Schluss, dass die Hochschul-Governance in der Praxis auf so viele (Umsetzungs-) Probleme stoße, weil viele der eingesetzten ökonomisch motivierten Konzepte größtenteils unvollständig und dann in kumulierter Form aus dem Managementalltag rezipiert würden. Aus der Implementationsforschung lägen weiterhin noch zu wenige Erkenntnisse über erzielte Effekte vor und letzten Endes verlangten Change-Prozesse in Organisationen entspre-

⁴⁷ Vgl. hierzu den Beschluss der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz „Differenzierung der Mittelverteilung“ vom 26.01.1996 und deren jeweilige Umsetzungsverordnungen auf Länderebene.

⁴⁸ Vgl. hierzu §13 UG – Universitätsgesetz 2002, BGBl. I 52/2012 idgF.

⁴⁹ Vgl. hierzu §§22, 23 HS-QSG – Hochschul-Qualitätssicherungs-Gesetz, BGBl. I 74/2012 idgF iVm der „FH-Programm-Akkreditierungs-Verordnung“ der AQ Austria idgF.

chende Geduld, aber auch Veränderungsbereitschaft *aller* Beteiligten, nicht nur der unmittelbar involvierten Akteure. Diese Form der Governance-Konstellation wird in den Politikwissenschaften daher vielfach als „Policy-Netzwerk“ beschrieben, welches sich im Kern durch „[...] veränderte politische Entscheidungsstrukturen [...], [...] Fragmentierung von Macht [...], und [...] Austausch von Informationen [...]“ (Wald/Jansen 2007, S. 93) charakterisiert.

2.4.4 Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion

Vor allem politisches Gestaltungshandeln und damit verbundene Verhandlungsführung sind von latent konfligierenden, ökonomischen wie politischen Rollenambivalenzen und Handlungsmustern sowie letztgenannten Interdependenzen beeinflusst. Um Auswege aus diesen Konflikten zu suchen, wurden zahlreiche normative Gestaltungstheorien mit korrespondierenden Lösungsprozeduren entwickelt. Bentz (2007a, S. 111) unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von intensiver Kommunikation am Wege der Verhandlung in Governance-Regimen und fordert die Akteure dazu auf, in den je gegebenen Konstellationen “[...] kompetitive und egozentrische Interaktionsorientierungen aufzugeben und die Meinungen und Interessen der anderen Verhandlungsteilnehmer (zu) berücksichtigen. [...]“. Der Autor skizziert hierzu im Wesentlichen zwei Rollengestaltungsmöglichkeiten, die sich zwischen einerseits dem rationalen, nutzenmaximierend auftretenden und Macht ausübenden staatlichen Akteur, und andererseits dessen ebenso möglicher Interventionsfunktion als Schiedsinstanz (im Sinne eines Mediators oder auch Schiedsrichters) bewegen. Hier wird den Überlegungen des Sozialwissenschaftlers Jon Elster gefolgt, der sich in seiner Forschung mit Themenstellungen (a) der Gestaltung sozialer Ordnungen durch Kommunikation, (b) Formen der freiwilligen Selbstbindung in Interaktionskonstellationen, und (c) Arten der Verhandlungsführung, insbesondere mit staatlichen/politischen Akteuren, auseinandersetzt (vgl. Elster 1986, 1989; 2000). Hierauf bauen in der Governance-Forschung sogenannte politische Netzwerkanalysen auf, die sich vordergründig mit Fragestellungen der Formen von strukturellen Kopplungen, dh. wechselseitigen Abhängigkeiten und Verpflichtungen beschäftigen und die Komplexität mehrfach verwobener Beziehungszusammenhänge, Interessenslagen, Erwartungshaltungen sowie Möglichkeiten von Aushandlungsprozessen in Konflikten in den Blick nehmen (vgl. Jansen 2006, S. 13ff). Als zentrale Begriffe werden hierzu drei Handlungsmechanismen bzw. -möglichkeiten adressiert (vgl. Benz 2007a, S. 108ff): Zum einen können Verlauf sowie Ergebnis des Verhandlungsgeschehens auf einem Tauschinteresse der Akteure beruhen, das die jeweilige Position berücksichtigt und bisweilen auch in wechselseitigen Zugeständnissen mündet („Positionsorientierung“). Weiterhin kann Verhand-

lung auf Kompromiss ausgerichtet sein, bedingt allerdings den Willen der Akteure, positions- oder auch themeninhärente Konflikte für die zufriedenstellende, nutzbringende Lösung wechselseitig zu kompensieren („Nutzenausgleichsorientierung“). Letztlich – als ideale Verhandlungssituation in einem Governance-Regime – kann eine sachlich-rationale Verständigungsorientierung aufgebaut werden, die vom Interesse zur Erzielung eines Kompromisses – einer Nutzenbalance – begleitet ist (vgl. Elster 1986).

Als latent problematisch erweist sich, dass diese Verhandlungsdynamiken sich im Zeitverlauf je Situation und Position der Akteure verändern – je nachdem, ob von einer bloßen Tauschabsicht samt Positionsorientierung zu einer verständigungsorientierten Konsensbildung gefunden werden kann oder dieser Prozess Gefahr läuft, umkehrt zu werden, spricht die Literatur (vgl. Arndt 2008; Holzinger 2001; Papadopoulos 2010) von einem progressiven oder auch regressiven Entwicklungsszenario⁵⁰ (vgl. Abbildung 8).

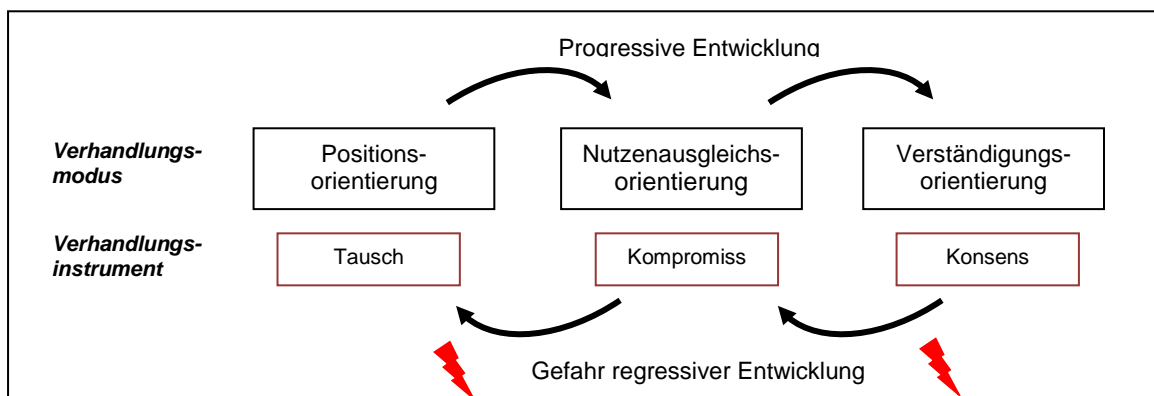


Abbildung 8: Dynamiken im Verhandlungsgeschehen
Quelle: modifizierte Darstellung nach (vgl. Benz 2007a, S. 112)

Mit diesen Koordinationselementen wird die politikwissenschaftliche zur verwaltungswissenschaftlichen Betrachtungsweise anschlussfähig, zumal diese angesichts der dargelegten Herausforderungen auf die Ausbalancierung abstellt, die sich „[...] des gesamten Repertoires der verschiedenen Steuerungsformen bedient und die verschiedenen Governance-Formen (Markt, Hierarchie, Gemeinschaft, Vertrauen und Regulierung) miteinander kombiniert („mixed modes of governance“) [...]“ (Benz/Dose 2010a, S. 23). Angesichts der Erkenntnisse aus der Netzwerkforschung der Politikwissenschaften lässt sich weiterhin eine Annäherung des Governance-Verständnisses der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen an sozialwissenschaftlich geprägte Überlegungen von Ordnungsbildung und sozialer Handlungsorientierung erkennen: „[...] Eine ähnliche System- oder Konfigurationsperspektive nimmt ein Politiknetz-

⁵⁰ Vgl. Holzinger, Katharina (2001), S. 418ff: Im zitierten Beitrag werden die unterschiedlichen Bedeutungen von "Argumentation" und "Verhandlung" herausgearbeitet. Während erstere mit Positionsbegründung zu verbinden ist, unterstreicht das Verhandeln eine grundlegende Einigungsabsicht der Akteure.

werkbegriff ein, der besonders die koordinativen und Steuerungsrelevanten institutionellen Beziehungen zwischen Akteuren hervorhebt, die für die Lösung politisch relevanter Probleme bedeutsam sind [...]“ (Schneider 2009, S. 13).

Aus der Warte der Organisations- und Betriebspädagogik wirkt hier limitierend, dass es im beschriebenen Aushandlungsgeschehen darum geht, von einer *Positions-* zu einer *Verständigungs-*Orientierung zu finden, wobei allerdings die Akteure jederzeit eine regressiv Entwicklung zu strategisch motivierten Partnern durchlaufen können. Aus einer Lern- und Weiterentwicklungsperspektive gilt es jedoch, die im Zuge des Zusammenwirkens erarbeitete Verständigungsorientierung beizubehalten, indem gemeinsames und Voneinander-Lernen gefordert, jedoch auch gefördert werden. Dies wird beispielsweise anhand des nachfolgenden Zitats deutlich: „[...] Im Fokus künftiger Bildungsarbeit wird nicht mehr der individuelle Akteur mit seinem Qualifizierungsbedarf stehen, sondern der Auf- und Ausbau von (Lern-) Netzwerken zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Akteuren. Hierzu gehören die Implementierung und Pflege von Wissens-Netzwerken, die Aufbereitung von organisationsseitig relevanten Wissensbasen und die Institutionalisierung von Reflexions- und Problemlösungsprozessen. [...]“ (Hanft 1997, S. 289). In vergleichbarer Weise argumentiert die Literatur auch damit, dass es gelte, in Governance-Kontexten mit politischen/staatlichen Akteuren das Spannungsfeld zwischen Subordinations- und Netzwerk-Konstellation auszubalancieren, indem das „Lernen zu lernen“ etabliert und damit neben der Abstimmung geeigneter Lernstrukturen und -prozesse vor allem wechselseitiges Verstehen und eine gemeinsam getragene Lernkultur implementiert werden sollten (vgl. Klimecki 2007; Lindner et al. 2016; Niedlich et al. 2016).

Unter Berücksichtigung der zuletzt erhobenen Aspekte können die bis zu diesem Punkte erhobenen Einflussparameter auf das Lösungsmodell wie folgt übertragen werden: Die bislang erhobenen Wirkmechanismen aus der besprochenen Theorien zur Governance zielen intentional nicht auf *einseitige*, sondern *wechselseitige* Veränderung (und damit aus pädagogischer Warte zu begrüßendes transformatives, lernorientiertes Verhalten) ab. Allerdings darf die Gefahr einer regressiven Entwicklung angesichts des Spannungsbereichs „Hierarchie - Heterarchie“ nicht übersehen werden und ist daher weiterhin im Modell mit zu berücksichtigen. Allerdings vertiefter bearbeitet werden können in der Folge jene Effekte, die sich aus der Interaktion mehrerer Akteure beobachten lassen. Es ist angezeigt, die Gefahren von opportunistischem Verhalten zu beachten bzw. aus organisations- bzw. betriebspädagogischer Warte mit dem Interesse zu verfolgen, dass letzteres am Wege von ausverhandelten Verträgen und zugrunde gelegten Werten wie Vertrauen vermieden werden könnte. Unter Einarbeitung politikwissenschaftlicher Governance-Überlegungen zur Konfliktvermeidung

bzw. -bereinigung wird zwar der Prozess der Aus- bzw. Verhandlung in den Blick genommen, wobei dieser jedoch verschiedene Qualitäten ausweisen kann und damit auch unterschiedliche Nutzenkonstellationen bewirkt werden. Verhandlungsszenarien können positions-/rollenbedingt auf Tausch und Aushandlung, damit im Minimalfall auf Nutzensausgleich ausgerichtet sein. Weiterhin können Verhandlungsprozesse von der Überlegung getragen werden, für alle involvierten Akteure Nutzen zu stiften und damit auf dem Bemühen beruhen, Kompromisse zu schließen und neben *Nutzensausgleich* auch *Nutzenbalance* für die Beteiligten zu erzielen. Letztlich, so lässt sich aus den politikwissenschaftlichen Überlegungen ableiten, können mit dem Zugang der Verständigungsorientierung konsensuale Lösungswege erschlossen werden, die gewissermaßen einen verhandlungspolitischen „Idealzustand“ im Sinne einer Nutzenbalance für mehrere Akteure darstellen (vgl. Abbildung 9).

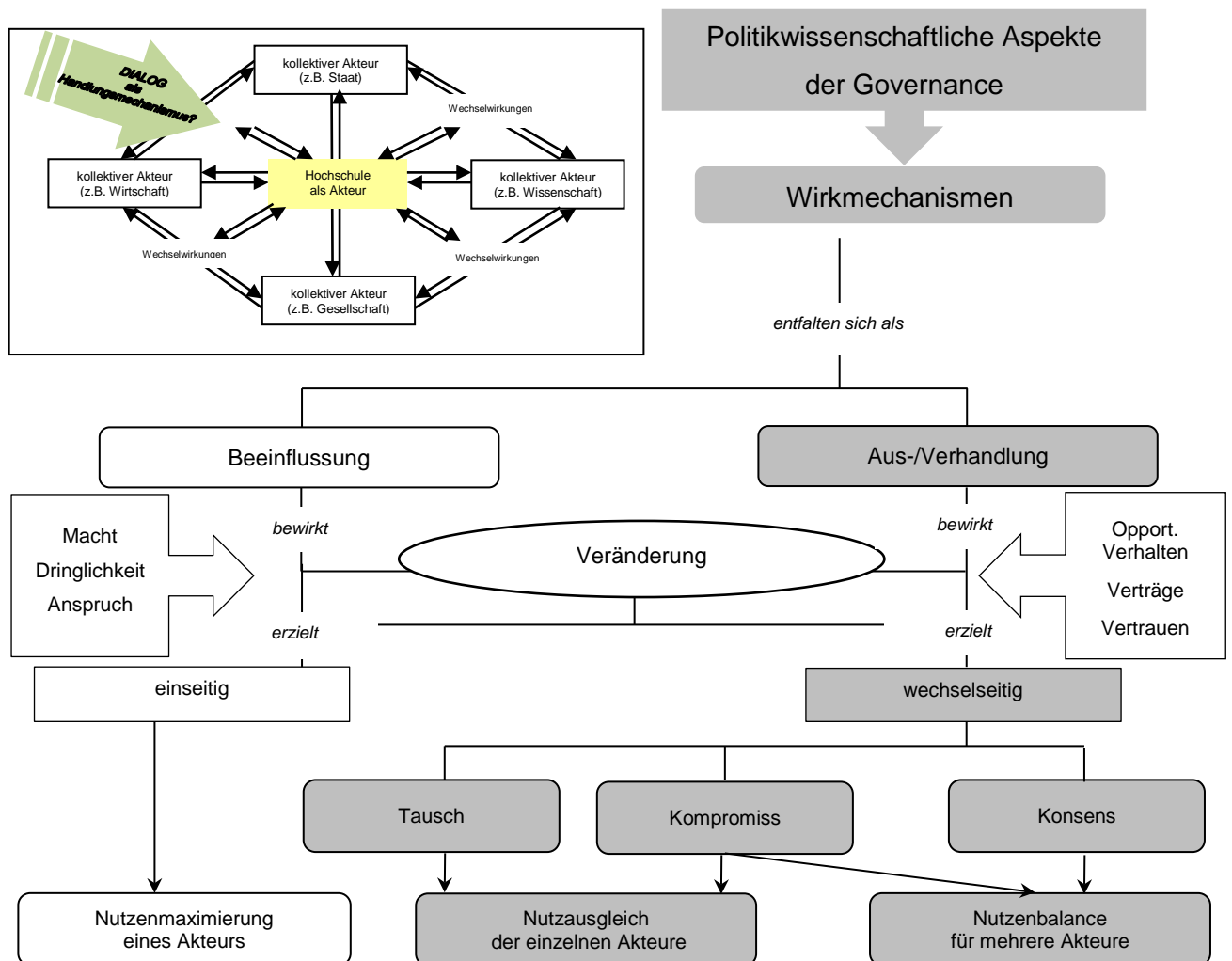


Abbildung 9: Lösungsmodell inkludierend politikwissenschaftliche Governance-Aspekte
Quelle: eigene Darstellung

Letztlich ist allerdings an dieser Stelle kritisch einzuwenden, dass der politikwissenschaftliche Lösungsansatz dennoch nicht zufriedenstellend zur Problemlösung beiträgt, als die Akteure zwar zum kollektiven Austausch angeleitet werden, sich jedoch keine pädagogisch konturierten Planungs- und Gestaltungsansätze finden, die gemeinsame Reflexion und daraus resultierendes Lernen ermöglichen würden (vgl. Berkemeyer et al. 2011).

2.5 Governance-Aspekte der Sozialwissenschaften

2.5.1 Institutionen als soziales Handlungsmuster

Die Beleuchtung der komplexen Verwobenheit und Interdependenz von kollektiven Akteuren in Governance-Konstellationen entwickelte sich zu einem bedeutenden Erkenntnisziel organisationssoziologischer Analysen (vgl. Krücken 2011, S. 108; Schimank 2007c; Wilkesmann/Schmid 2012). Als prominente theoretische Fundierungen etablierten sich hierbei vor allem die Überlegungen in der Tradition des soziologischen Neo-Institutionalismus. Die Proponent/innen dieses Theoriebezuges vertreten die Ansicht, wonach Strukturen und Organisationen, wie jene von Governance-Konstellationen, nicht *konstruiert*, sondern als Reaktion, nämlich Anpassung an Umweltbedingungen *etabliert* werden: „[...] Formal organizations are generally understood to be systems of coordinated and controlled activities that arise when work is embedded in complex networks of technical relations and boundary-spanning exchanges. But in modern societies formal organizational structures arise in highly institutionalized contexts. [...]“ (Meyer/Rowan 1977, S. 340). Die Autoren kritisieren in erster Linie den ihrer Ansicht nach *zu* rationalen Zugang in der Konzeption organisationaler Formen, wie sie in der Tradition Webers vorgenommen werden und in Tayloristischer Manier technische und institutionelle Aspekte getrennt voneinander wahrnehmen (a.a.O., S. 342). Vergleichbar mit den Überlegungen der ökonomischen Stakeholder-Theorien sichern und legitimieren Organisationen im Sinne von korporativen Akteuren in neoinstitutionalistischer Hinsicht ihren Fortbestand vielmehr durch adaptives Verhalten (Anpassung) an variierende Umwelt-Einflüsse und -bedingungen. Die Strukturangleichung der Akteure gelingt anhand von Isomorphie (vgl. DiMaggio/Powell 1983) in den jeweiligen Struktur-Kontexten, die die Autoren als „Felder“ bezeichnen. „[...] Fields only exist to the extent that they are institutionally defined. [...]“ (a.a.O., S. 148). Der Handlungsmechanismus der soziologisch geprägten Isomorphie verläuft in vier einander folgenden Stadien der Angleichung, nämlich zunächst (a) durch die Intensität und regelmäßige Wiederholung der Interaktion. Je öfter die Akteure miteinander zu tun haben, umso mehr (b) werden inter-organisationale Strukturen in Form von Über- oder auch Unterordnungen aufgebaut – es bildet sich im Idealfall die Möglichkeit der Interaktion „auf Augenhöhe“ in Form sogenannter „Koalitionen“. Letztere erfordern aufgrund des gesteigerten Austauschbedarfs (c) die Etablierung institutionalisierter Information/Kommunikation und (d) bewirken in einem ersten Schritt wechselseitige Wahrnehmung, im Falle der gelungenen Verständigung führen diese zu einer gemeinsamen Sicht- bzw. Vorgehensweise.

Diese Betrachtung ist anschlussfähig zur bereits beschriebenen Handlungslogik der Verhandlungsführung nach Jon Elster und weiterführenden Behandlung im Governance-Kontext durch Benz (vgl. Abschnitt 2.4 „Governance-Aspekte der Politikwissenschaften“). Aus der Warte von DiMaggio und Powell (1983, S. 148) kann der Governance-Strukturbegriff als „connectedness“ bzw. strukturelle Äquivalenz betrachtet werden, einer Verbundenheit⁵¹, die durch Wahrnehmung geteilter Vorstellungen über die Wirklichkeit (hier verstanden als „Institutionalisierung“) zur Herausbildung kollektiv bzw. gesellschaftlich erzeugter Mythen⁵² im Zuge des Anpassungsvorgangs eine bedeutende Rolle spielt. Als Mythen werden jene Vorstellungen von Interaktion oder gesellschaftlich fix verankerten Prinzipien aufgefasst, die gestaltgebenden Einfluss auf die Struktur, also die Art und Weise der Unter- und Überordnung haben.⁵³ Diese Anpassungsvorgänge werden deshalb erforderlich, zumal in der modernen Gesellschaft institutionelle Legitimation einen hohen Stellenwert einnimmt – nach Ansicht der genannten Autoren damit einen höheren Gestaltungsdruck ausweist, als beispielsweise über den Handlungsmechanismus des aus der Ökonomik bekannten Tausches oder durch Wettbewerb. Ebenso zeigen sich in dieser Hinsicht deutliche Parallelen zur politikwissenschaftlichen Diskussion um das Zustandekommen von Governance-Regimen und der darin ablaufenden Wirkmechanismen sowie zu den Governance-Überlegungen der Transaktionskostenökonomik, zumal hier mittels relationaler Verträge wechselseitige Bindung und Anerkennung erwirkt werden soll.

2.5.2 Rollenverhalten und Handlungsmechanismen – Soziale Legitimierung

In sozialen Gefügen kommt der institutionellen Legitimierung der Akteure, insbesondere der Hochschule, eine zentrale Rolle zu (vgl. Blümel 2016b; Lange 2009; Suchanek 2009). Wenn es der Hochschule gelingt, Leistungen zu erbringen, die beachtet werden, wird sie mit erforderlichen Finanz-, Sach- und/oder Personal-Ressourcen ausgestattet, kann sich entsprechender Nachfrage erfreuen und damit ihren Fortbestand bzw. einen weiteren Ausbau sichern (vgl. Kamm 2014; Schröder 2004; Winterhager 2012). Ähnlich der bereits in den ökonomischen und politikwissenschaftlichen Beiträgen thematisierten Herangehensweisen definiert Suchman (1995, S. 574) Legitimierung als „[...] generalized perception or assumption

⁵¹ Anmerkung: Die Autoren verweisen in ihrem Artikel an der genannten Stelle auf die Beiträge der Autoren Lauman et al (1978) sowie White et al. (1976), die sich jeweils mit den Handlungsmustern und -phänomenen menschlicher Netzwerke bzw. kommunaler Kooperationen beschäftigten.

⁵² Anmerkung: Dieser Begriff wurde von Meyer/Rowan eingeführt.

⁵³ Anmerkung: Mit dieser Perspektive sind neo-institutionalistische Betrachtungen unter anderem zu den Überlegungen Talcott Parsons (1956) zur strukturfunktionalistischen Systemtheorie als Leitüberlegung einer möglichst störungs- und konfliktfreien Kooperation zwischen den Akteuren/Funktionsbereichen (Bildung, Markt, Politik) oder die Gestaltung organisationaler Ordnung nach den bürokratischen Zugängen Webers vergleichbar (a.a.O, S. 347).

that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions.[...].“ Dazu ist es aus Sicht der Hochschule erforderlich, sich der je gegebenen Governance-Rahmensetzung aufgrund rechtlicher Bindung, moralischer Verpflichtung wie auch aufgrund sozialer Erwartungen und Ansprüche entsprechend anzupassen (vgl. Scott 2001). Der unmittelbare Bezug zwischen Leistung und Gegenleistung fußt somit neben rein ökonomischen Aspekten auch zu einem wesentlichen Anteil auf dem Grad der Einbettung in einer Governance-Konstellation. Walgenbach/Meyer (2008, S. 64) sprechen in diesem Zusammenhang von pragmatischer Legitimität. Diese erfolgt nach den Überlegungen von DiMaggio/Powell (1983) einerseits durch erzwungene Anpassung („coercive isomorphism“), welche aufgrund von formalen/gesetzlichen Regelungen erwirkt wird. Die in zahlreichen Ländern Europas vorgenommenen legislativen Rahmensetzungen für Hochschulen sind Ausdruck staatlichen Regelungshandelns, welches die Hochschulen als (nutzen- bzw. dienstleistungserbringende) Akteure in bestimmte Rollen drängt und diverse Erwartungshaltungen der Umwelt bestimmte Handlungslogiken evozieren (vgl. Brennan et al. 2013; Curaj et al. 2012; Teichler 2014; Zervakis 2013). Umgekehrt wiederum wurde den Hochschulen durch die Einräumung von institutioneller Autonomie die Möglichkeit eröffnet, ihrerseits Satzungen und Regulative zu verabschieden, die wiederum Mitarbeitenden, Studierenden, Kooperationspartnern wie auch staatliche Finanziere bestimmte Rollen zuschreiben respektive diese zu (Gegen-)Leistungen verpflichtet (vgl. Brüsemeister/Heinrich 2011; Scott 2001, S. 52).

Um von der Umwelt und den darin geprägten Institutionen nicht gänzlich vereinnahmt zu werden, sollte eine Organisation aus neo-institutionalistischer wie auch organisationstheoretischer Perspektive die formale zur „gelebten“ Operationalisierungsstruktur lose koppeln, um sowohl äußere Zwänge, als auch innere Erfordernisse ausbalancieren zu können. Nach dem vor allem für Hochschulen häufig eingesetzten Organisationskonzept von Karl Weick (vgl. 1976) ermöglicht lose Kopplung einerseits ein jeweils situationsadäquates (Re-)Agieren der einzelnen Organisationseinheiten oder -mitglieder, wobei der jeweils inaktive Teil vom aktiven Tun profitiert. Vor allem dann, wenn der aktive Teil im Sinne eines „sensitive sensing-Mechanismus“ (a.a.O, S. 6)⁵⁴ agiert und damit frühzeitiges Eingehen auf Umweltveränderungen ermöglicht. Engagierte Lehrende, Forschende wie Mitglieder des Hochschul-Managements erweisen sich durch ihre Aktivitäten außerhalb der Hochschule unter diesem Gesichtspunkt als eine Art „Seismograph“ und können im Umfeld der eigenen Hochschule zu Innovation und Weiterentwicklung beitragen, indem sie wichtige Entwicklungen aufnehmen und im eigenen Kontext weiter be- bzw. verarbeiten. Prozedurale Routinen – zumeist im

⁵⁴ Anmerkung: Weick zitiert bei der Darstellung des angeführten Begriffs Heider (1959) als dessen Urheber.

administrativen/operativen Bereich angesiedelt – schaffen Ausgleich und Balance und ermöglichen die Stabilisierung hochinnovativer und dynamischer Leistungsbereiche der Hochschule. Die Erreichung dieses Gleichgewichts wird unter anderem von der organisationstheoretischen Ambidexterity-Forschung untersucht, indem die (parallele) Durchführung von Standardisierungs- und Routinisierungsprozessen (exploitation) auf der einen (zu meist der administrativen/bürokratischen) Seite sowie Innovations- und Lernprozessen (exploration) auf der anderen (zumeist Forschungs-Entwicklungseinheiten) Seite analysiert wird (vgl. Ambos et al. 2008; Andriopoulos/Lewis 2009; Birkinshaw/Gibson 2004). Vor dem Hintergrund des Ambidexterity-Ansatzes wirke, so allerdings kritische Stimmen, lose Kopplung mitunter eher kontraproduktiv, zumal diese einerseits im Innenverhältnis der Hochschule hohen Abstimmungsbedarf begründe (der vielfach erst gar nicht erkannt werde), andererseits jedoch intensivierete Kommunikation und Reflexion der Themenstellungen zu mehr Verwirrung, denn zu Klärung führten (vgl. Kloke/Krücken 2012; Lohr et al. 2015). In diesem Punkt erweisen sich Hochschulen organisationstheoretisch nach wie vor als ambivalente Organisationen, die nach dem Garbage-Can Konzept von March/Olsen (1976) bisweilen träge oder auch unkoordiniert auf externe Änderungen reagieren.

2.5.3 Existenzberechtigung und Rollenverständnis: Anpassung, Angleichung und Imitation

Anpassungsleistungen werden aus Sicht organisationswissenschaftlicher, soziologischer wie pädagogischer Theorien vielfach deshalb realisiert, zumal man sich davon eine Besserstellung im sozialen/gesellschaftlichen Kontext verspricht. Wie die Organisationswissenschaftler March und Olsen in Studien (1986; 1976a; 1976b) zeigten, stellt vor allem in Zeiten von hoher Ambivalenz und Unsicherheit die Adaption, dh. Nachahmung von besonders erfolgreichen Verhaltensmustern und/oder Organisationsstrukturen eine vielfach eingesetzte Überlebensstrategie dar. DiMaggio und Powell (1985, S. 151f) bezeichnen diese Form der wechselseitigen Beobachtung und Übernahme von Verhaltensweisen als mimetischen Isomorphismus (mimetic isomorphism), der sich für die Weiterentwicklung in Akteurskonstellationen insofern problematisch erweist, als Routinen und Strukturen sich wiederholen bzw. wiederholt werden, ohne diese zu hinterfragen. Diese für Expert/innen-Organisationen wie der Hochschule traditionelle Isomorphismus-Variante ist stark professionell-normativ geprägt. So kann davon ausgegangen werden, dass Studierende im Zuge ihrer wissenschaftsgeleiteten (Aus-)Bildung von den Werten und Inhalten der Disziplinen und ihrer Professor/innen geprägt werden und sich (um beispielsweise in der Wissenschaftslaufbahn reüssieren zu können) diesen Leitlinien und Grundwerten anpassen bzw. diese in ihr Lebenskonzept übernehmen

(vgl. Lohr et al. 2015; Tinto 1987). In Umsetzung dieser gemeinsam geteilten Überzeugungen steckt allerdings ein gewisses Gefahrenpotenzial: „[...] Such mechanisms create a pool of almost interchangeable individuals who occupy similar positions across a range of organizations and possess a similarity of orientation and disposition that may override variations in tradition and control that might otherwise shape organizational behaviour. [...]“ (DiMaggio/Powell 1983, S. 152, in Zitierung von Perrow 1974).

Vergleichbares konnte auch in zahlreichen europäischen Hochschul-Studien festgestellt werden: Obgleich ursprünglich die Diversifikation des hochschulischen Systems Wettbewerb und damit Reformdruck für klassische Universitäten bewirken sollte, ist in den Jahren eine Konvergenz der einzelnen Hochschultypen in mehreren Facetten, die allgemein als „Drift-Phänomene“ besprochen werden, festzustellen (vgl. Baker et al. 2007; Neave 1979; Tight 2015). Dazu Näheres auch in Abschnitt 5.2.6 „Ergänzende Forschung: „Academic Drift“ – Phänomene im österreichischen FH-Sektor?“ im empirischen Teil dieser Arbeit.

2.5.4 Wissens- und Lernsoziologischer Querbezug: Kognitiv-kulturelle Institutionenaspekte

Eben mit letztgenanntem Phänomen beschäftigte sich die amerikanische Soziologin und Psychologin Lynne Zucker (1977). In Erweiterung der Überlegungen von DiMaggio/Powell sowie Meyer/Rowan, die sich in erster Linie mit Formalisierungs- und Anpassungsvorgängen sowie Angleichungsmechanismen beschäftigten, setzte sich Zucker mit Institutionen als den Menschen prägende, mitunter generationenübergreifende und beständige Normen (Traditionen) auseinander (vgl. Walgenbach/Meyer 2008, S. 41ff). Als Begründerin der kognitiven Wende (vgl. Meyer/Hammerschmied 2006, S. 161) beschäftigte sich Zucker mit der Fragestellung, wie es zur (nachhaltigen) Etablierung von Institutionen kommt und diese vom Menschen erlernt bzw. in dessen Denk- und Handlungsrepertoire übernommen werden. Zusätzlich wird dem Lernen und der Reflexion tradiert Institutionen ein hoher Stellenwert eingeräumt und der Frage nachgegangen, auf welche Weise erlernte Praktiken, aber auch neue Sichtweisen von der individuellen Akteurs-/Mikro-Ebene in den organisationalen Bereich, die Makro-Ebene, übertragen werden (vgl. Hasse/Krücken 2005, S. 28). Zucker vertritt – vergleichbar zu der kontext- und situationsabhängigen Governance-Betrachtung von Mayntz/Scharpf (vgl. Abschnitt 2.4.2 „Effekte wechselseitiger Abhängigkeit – von Nutzenmaximierung zur Nutzenbalance“) die Auffassung, dass sich Normen und Werte je nach „Setting“ entwickeln und über den Zeitverlauf bestehen oder verändern. Institutionen weisen dazu zwei verschiedene Qualitäten aus: „[...] (a) a rule-like, social fact quality of an organized pattern of action (exterior), and, (b) an embedding in formal structures, such as formal aspects

of organizations that are not tied to particular actors or situations (nonpersonal/objective). [...]” (Zucker 1986, S. 444). In Bezugsetzung zu einschlägigen Studien und Analysen kommt die Autorin zu dem Schluss, dass Umweltveränderungen nicht nur das Verhalten und das Denken der Akteure beeinflussen, sondern auch die Sprache verändern können. Je öfter ein Begriff verwendet wird, umso mehr wird er in dessen inhaltlicher Bedeutung als gegeben, dh. in einem spezifischen Kontext oder einer Situation als „selbstverständlich“ bzw. gültig angesehen. Institutionalierungs- aber auch Veränderungsprozesse werden im Wesentlichen hierin durch drei Vorgänge beeinflusst: Einerseits durch den Formalisierungsgrad von Sprache, Handlungen (ebenso verstanden als Routinen) und Strukturen, weiters anhand des Bestandzeitraums bzw. der Geschichte derselben und letztlich anhand der Eingebettetheit in übergeordnete Strukturen bzw. Umwelten (a.a.O., S. 456). Es zeigte sich, dass sehr stark verankerte Institutionen vielfach unhinterfragt übernommen und im Sinne einer intersubjektiv geteilten, dann „objektiven Realität“ weitergeführt werden (vgl. Zucker 1977, S. 726).

Einen vergleichbaren Bezugsrahmen – der im Weiteren inhaltliche Parallelen zu lerntheoretischen Überlegungen und zum Konzept des Dialogischen Managements nach Petersen aufweist (vgl. Kapitel 4 „Governance „neu“ gedacht: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“) – stellen die beiden Wissenssoziologen Berger/Luckmann (1982) her. Das interpretative Paradigma der Sozialwissenschaft vertretend, betrachten die Autoren soziale Strukturen als Ergebnis der Entstehung subjektiven Sinns miteinander interagierender Individuen und beschreiben den hierzu ablaufenden Mechanismus als „Objektivierung“ oder auch als Verdinglichung (a.a.O., S. 94). Um individuelle Sichtweisen zu gemeinsam geteilten bzw. gesellschaftlichen Konventionen oder Werten umzuwandeln, bedarf es an Sprache, die intersubjektiv ausgetauscht sinnstiftend wirkt und damit zu Institutionalisierung im Sinne von verbindlichen Regelsystemen bzw. Strukturen führt (vgl. Berger/Luckmann 1966, S. 90). Die Konstruktion der „Wirklichkeit“ erfolgt am Wege eines Generalisierungsprozesses durch Anerkennung und läuft sowohl auf kognitiver, als auch auf normativer Ebene ab. Die Autoren heben dabei nicht nur die wertebasierte Dimension der Institutionalisierung hervor, sondern betonen, dass Erfahrung und Wissen maßgeblichen Einfluss haben, ob ein anderer Akteur oder ein neues Verhaltensmuster als „richtig“ oder „falsch“ betrachtet werden (a.a.O., S. 111). Legitimierung erfolgt – in Abhängigkeit zum Grad der jeweils gegebenen Komplexität der Situation – auf vier unterschiedlichen Wegen: Erstens beruht basale Legitimation auf der An- bzw. Übernahme von Vokabular und dessen semantischer Bedeutung und wird als augenscheinlich „selbstverständliches“ oder auch logisches Wissen wahrgenommen. Berger/Luckmann beschreiben diese Stufe der Legitimation am Beispiel kindlichen Fragens, dessen logische bzw. „wahre“ Beantwortung das Kind überzeugen. Die Antwort wird als

neuer Wissensbestand übernommen (a.a.O., S. 112). Die zweite Stufe der Legitimierung beruht auf allgemein etablierten Konventionen oder auch Vorgaben zu Verhaltensmustern, die als theoretische Lehr-/Leitsätze eingeführt sind (zB „Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen“). Die dritte Stufe der Legitimation umfasst einen normativ geprägten Referenzrahmen für explizite bzw. formal eingeführte Theorien – hier erfolgt die Anerkennung/Übernahme dann, wenn ein Bezug zu bereits existentem Wissen oder eingeführten Verhaltensweisen durch Expertise-Träger/innen hergestellt werden kann: “[...] Such legitimations provide fairly comprehensive frames of reference for the respective sectors of institutionalized conduct. Because of their complexity and differentiation, they are frequently entrusted to specialized personnel who transmit them through formalized initiation procedures.[...]” (a.a.O., S. 112). Die vierte Stufe der Legitimation erfolgt nach Berger/Luckmann anhand sogenannter symbolischer Sinnwelten. Diese „symbolic universes“ stellen Sinnbezüge zu unterschiedlichen Meinungen, Ansichten, Werten und Normen dar und bilden – auch an dieser Stelle mit einem Querbezug zu den Erziehungswissenschaften – die Grundlage für menschliches Reflektieren, Vergleichen, Bewerten und Lernen. Werden Sinn und Inhalt des neu Erkannten übernommen, erfolgt Sozialisation im Sinne von allgemein gültiger „Wahrheitsbetrachtung“ (vgl. Jenert 2008; Meixner 2009).

Die daraus resultierenden Chancen wie Gefahren wurden in der erziehungswissenschaftlich geprägten Organisationsforschung vertieft beleuchtet. So erläutert Senge (2006, S. 213ff) dieses von Zucker adressierte Phänomen anhand sogenannter mentaler Modelle, die er als „[...] Vorstellungen, die uns an vertraute Denk- und Handlungsweisen binden [...]“, definiert. Er verweist auf die Problematik, wonach mentale Modelle im Sinne etablierter und in der Regel nicht mehr weiter hinterfragter Institutionen, also Meinungen, Wertungen und Vorstellungen, lediglich „vermeintliche“ Sicherheit in Form von Erfahrungswerten und Erkenntnissen darstellen. So genannte „Taken-for-granted“ Überzeugungen, Vorurteile oder kulturelle Betrachtungen verhindern, über Denk- und Handlungsmuster in regelmäßigen Abständen – oder auch in Abweichungssituationen – zu reflektieren, diese allenfalls zu revidieren oder neu zu formulieren (vgl. Senge 2006, S. 229f; Zucker 1986, S. 443).

Es ist – als Kritik am traditionellen soziologischen Institutionalismus – also nicht gewährleistet, dass in besonderen Stresssituationen alle Organisationsmitglieder oder auch Akteure die vereinbarten Handlungsmuster im Sinne von Normen und Werten einhalten. Vergleichbar mit dem in der Ökonomik besprochenen, situationsopportunistischen Verhalten kommen auch soziologische Forschungen zu der Erkenntnis, dass vor allem in Zeiten erhöhten psychischen Drucks Menschen vielfach dazu neigen, eher auf persönliche Erfahrungen

und/oder Intentionen zurückzugreifen, denn auf regelbasierte Handlungsmuster (vgl. Argyris/Schön 2002, S. 87ff; Guldenberg 2003, S. 121).

2.5.5 Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion

Nicht zuletzt aufgrund der aufgezeigten, unterschiedlichen Stoßrichtungen des soziologischen Institutionalismus integrierte Scott (2001) diese zu einem ganzheitlichen Analyserahmen, dem sogenannten Drei-Säulen-Modell. Mit Hilfe dessen können zusammenfassend prägende Merkmale und Elemente von Institutionen identifiziert und beispielsweise in Governance-Konstellationen zur Erklärung ablaufender Mechanismen weiterführend bearbeitet werden. Als die drei prägenden Säulen definiert der Autor die regulative, die normative sowie eine kulturell-kognitive Dimension in der Entstehung und weiterführenden Etablierung von Institutionen (vgl. S. 59ff). Das Drei-Säulen-Modell ist als Matrix aufgebaut, an deren y-Achse sieben Analyse-Kategorien angezeigt werden, anhand derer die drei Institutionentypologien aufgespannt werden. Zum einen wird nach der Grundlage für die Einhaltung (compliance) gefragt, danach die zugrundeliegenden Ordnungsprinzipien adressiert, in einer dritten Dimension die typischen Handlungs-Mechanismen abgefragt und anschließend die jeweils unterstellte Systemlogik abgebildet. In einer fünften Betrachtungsfacette werden die für die Systemlogik prägenden Indikatoren benannt und schließlich die Grundlage der Legitimation angeführt. Wie Scott dazu anmerkt, stellt die Differenzierung allerdings keine trennscharfe Abgrenzung der drei Institutionentypen dar, sondern ist als Kontinuum aufzufassen, das sich „[...] from the conscious to the unconscious, from the legally enforced to the taken for granted [...]“⁵⁵ bewegt (vgl. nachstehende Tabelle 1):

⁵⁵ Anmerkung: Scott (2001, S. 54) in Zitierung von Hoffman (1997, S. 36).

Three Pillars of Institutions			
	Regulative	Normative	Cultural-Cognitive
Basis of compliance	Expedience	Social obligation	Taken-for-grantedness Shared understanding
Basis of order	Regulative rules	Binding expectations	Constitutive schema
Mechanisms	Coercive	Normative	Mimetic
Logic	Instrumentality	Appropriateness	Orthodoxy
Indicators	Rules Laws Sanctions	Certification Accreditation	Common beliefs Shared logics of action Isomorphism
Affect	Fear guilt/Innocence	Shame/Honor	Certainty/Confusion
Basis of legitimacy	Legally sanctioned	Morally governed	Comprehensible Recognizable Culturally supported

Tabelle 1: Drei-Säulen-Modell der Institutionen
Quelle: Scott (2001, S. 60)

Die regulative Säule der Institutionen ist mit dem Zugang der Autoren DiMaggio und Powell (1983) und deren Konzept des „coercive isomorphism“ – der Institutionalisierung durch Zwang – beschreibbar. Am Beispiel der Hochschul-Governance ist als Grundlage für die Einhaltung (compliance) dieses Institutionenbereichs die Nützlichkeit anzuführen (zB die Hochschule als Akteur erbringt Leistungen in Lehre und Forschung, der Staat als Akteur schafft die Regeln und kann Fehlverhalten/-leistung sanktionieren). Das zugrundeliegende Ordnungs-Prinzip dieser Governance-Perspektive stellt regel- und gesetzeseleitetes Handeln dar: Die Hochschulen müssen die verabschiedeten Gesetze und Verordnungen einhalten, ebenso wie der staatliche Akteur im Gegenzug Ressourcenausstattung gewährleistet bzw. Anerkennung mittels Qualitätssicherung ausspricht. Als Logik dient die Instrumentalisierung von Regeln, Gesetzen sowie entsprechender Sanktionen bei Nicht-Einhaltung. Die Akteure werden in diesem Governance-Szenario emotional durch Angst vor Bestrafung bzw. durch mögliche Schuld-/Unschulds-Zuweisungen adressiert. Als Basis der Legitimierung in der regulativen Institutionensäule wirkt die gesetzlich bestimmte Sanktionierung. Unter normativen Institutionensichtspunkten wirkt als Grundlage der Einhaltung soziale Verpflichtung – die Hochschule ist durch Bildung und Forschung verpflichtet, zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beizutragen und hat aufgrund der Höher-/Weiterqualifizierung von Bürger/innen

zur Verbesserung sozialer Disparitäten beizutragen. Andererseits übernehmen die Anspruchsgruppen der Hochschule (seien es zB Absolvent/innen, Wirtschaftsbetriebe, Arbeitgeber oder die Gesellschaft) die soziale Verantwortung, das durch die erhaltene Bildung erworbene Wissen sorgsam und verantwortungsvoll einzusetzen bzw. anzuwenden. Die regulierende Basis stellt hier eine verbindliche Erwartungshaltung aller am Geschehen Beteiligten dar. Die dritte Dimension von Institutionen wird bei Scott als kulturell-kognitiv bezeichnet. Sie kennzeichnet eine gemeinsam getragene Gedankenwelt und schafft „Sicherheit“ in den basalen Grundzügen. Als ordnende Basis wird ein konstitutives Schema zugrundegelegt, das im Wesentlichen „[...] präskriptive, evaluative sowie obligatorische Dimensionen auf ein Sozialgefüge einwirken lässt.[...]“ (Scott 2001, S. 64).⁵⁶ Das Zusammenwirken der Akteure sowie deren Rollen sind teils etabliert oder auch vorgegeben, können über den Zeitverlauf aber variieren. Als diesbezüglicher Gestaltungsmechanismus wird Imitation erfolgreicher Handlungsweisen oder auch „vorbildhafter“ Rollenbilder eingesetzt (vgl. hierzu die Ausführungen in Abschnitt 5.2.6 „Ergänzende Forschung: „Academic Drift“ – Phänomene im österreichischen FH-Sektor?“). Wesentlich ist der Aufbau geteilter Handlungslogiken und -muster, die unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Angemessenheit an den Kontext und die Situation implementiert/gelebt werden. Legitimierung durch Akkreditierung und Zertifizierung erreicht in der normativen Institutionenwelt einen hohen Stellenwert. Diese im Hochschul-Governance-Kontext eingesetzten Instrumente haben sich wirkmächtig etabliert. Die Reputation einer Hochschule wird im überwiegenden Maße von diesen Qualitätssymbolen bestimmt. Wie sehr (angebliches) Fehlverhalten sozialen bzw. moralischen Druck erzeugen kann, belegen regelmäßig Studien und Berichte über Hochschul-Rankings (vgl. Hazelkorn 2011/2015; Lebherz et al. 2005; Osterloh/Frey 2010).

Aus der Warte der Betriebspädagogik ist vor dem Hintergrund des vorgestellten soziologisch geprägten Governance-Modells allerdings einzuschränken, dass den Akteuren – insbesondere der Hochschule – in diesem Kontext wenig Gestaltungsspielraum zur Selbstorganisation eingeräumt wird. Denn die den drei Säulen zugrundeliegenden Mechanismen (Zwang in der der regulativen Säule, Regelungsdruck in der normativen Säule und Adaptions-/Imitationsbelastung in der kognitiv-kulturellen Säule) sind im Hinblick auf die Entwicklung und Gestaltung einer gemeinsamen Lehr-/Lernkultur im pädagogischen Sinne ungeeignet. Vielmehr bedarf es unter Rückgriff auf Überlegungen Weisskers (1992) sowie Otts (vgl. 1998, S. 16ff) zum Lernen im beruflichen bzw. professionellen Rollenkontext der Ausprägung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen, die vor allem in einem Ver- und Aushandlungs-

⁵⁶ Anmerkung: Text von der Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: “[...] introduce a prescriptive, evaluative, and obligatory dimension into social life.[...]”.

szenario erlernt bzw. kultiviert werden sollten. Anstatt einander durch Zwang oder Imitation in bestimmte Rollen zu drängen bzw. zu Positionierungen anzuleiten, sollten die Akteure aus den eigenen Erfahrungen und aus dem Austausch *miteinander* zu neuen Erkenntnissen gelangen, damit höhere Problemlösungskompetenz entwickeln, die weiterhin die Urteils- und Entscheidungsfreudigkeit stärkt sowie dazu anregt, in ganzen Systemen, anstatt in einzelnen Segmenten oder zeitlichen Abschnitten zu denken. Durch den damit verbundenen erhöhten Austausch zwischen den Akteuren entwickeln diese ebenso eine höhere Interaktions-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, welche ihrerseits wiederum ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein für das gelingende gemeinsame Lernen erwirkt (vgl. a.a.O., S. 16). Bedeutsam dabei ist, dass sich die Akteure jeweils entsprechende Handlungsspielräume zugestehen, dh., Effekte der Selbstorganisation der jeweiligen Akteure selbst, jedoch auch Emergenz-Phänomene im Zusammenwirken zulassen, allerdings diese auch zu nutzen, um zu Lösungen zu finden (die zitierten Autoren sprechen hier von sogenanntem Handeln-Lernen und Selbstentscheiden-Lernen). Diese Selbstbestimmungsmöglichkeiten (sowohl für den einzelnen Akteur, als auch die Gruppe, das Kollektiv) ermutigen zu Kreation sowie zur Etablierung einer Umgangskultur, die Lernen verstetigt und damit einen inkrementellen Entwicklungsprozess anzustoßen vermag. Diese „Lernarrangements“ (Arnold 2012, S. 48), die auf eine Ermöglichungsdidaktik abstellen, gilt es im Weiteren von der individuellen Lehr-/Lern-Konstellation in eine Governance-Ebene zu übersetzen.

3. Zwischenresümee und theoretische Verortung des Lösungsmodells

Als Conclusio zu den bislang analysierten Theoriebezügen der Governance ist festzumachen, dass bei der Problembewältigung idealiter auf pädagogisch orientierte, lernbasierte Nutzenmaximierung, zumindest jedoch Nutzensausgleich bzw. Nutzenbalancierung der in das Geschehen involvierten Akteure abzustellen ist und damit Widerstände abgebaut bzw. ein „lock-in“ vermieden werden sollte. Um das zwischenmenschliche, intra- wie inter-institutionelle Sozialgefüge zu stabilisieren, bedarf es der Einsicht, wonach in der Regel mehrfach verwobene Interdependenzen vorliegen, die ohne adäquate Abstimmung von normativen sowie auch kognitiven Handlungsgrundsätzen zu Verunsicherung und Irritation führen können. Weiterhin kristallisiert sich nach der Beleuchtung der bis zu diesem Punkte bearbeiteten Theoriebezüge heraus, dass Akteurskonstellationen nicht zuletzt aufgrund der wechselseitigen Bedingtheit und Abhängigkeit auf individuelle wie kollektive Beobachtung und Akzeptanz im Sinne von Legitimation angewiesen sind (vgl. Asbrand 2013, S. 177; Benz/Dose 2010c, S.11). Dazu bedarf es der wechselseitigen Bereitschaft, sich über Rollenbilder, Erwartungshaltungen und Denk- sowie Handlungslogiken auseinanderzusetzen und daraus von- und miteinander zu lernen. Die hierzu beleuchteten Aspekte verdeutlichen „natürlich“ gegebene, sachthematisch latente und nicht beilegbare Spannungsbereiche zwischen den Logiken der Hierarchie, des Marktes sowie der Eigenschaften der „speziellen“ Organisation Hochschule. Diese Spannungsbereiche, die auch als „funktionale Antagonismen“ charakterisiert werden, resultieren nicht zuletzt aus dem professionellen Selbstverständnis der Wissenschaft/der Hochschulen auf der einen Seite und den überwiegend wirkenden Rationalitäts- und Steuerungslogiken der die Hochschule umgebenden Akteure auf der anderen Seite (vgl. Schimank 2002; 2014, S. 213ff).

Als Lösungsansatz für den Umgang mit dem Antagonismen-Dilemma wird auf die Herstellung einer normen- und lerngeprägten Regelungs- und Koordinationsbeziehung hingewiesen, wobei die Akteure sich allerdings eingeschränkter Rationalität, möglicherweise auftretendem Opportunismus und wechselnder Einflussnahmemöglichkeiten im Hinblick auf Nutzensausgleich und Nutzenbalance bewusst sein müssen. Auf Basis dieses bisherigen Erkenntnisstandes aus der Literaturrecherche und den dargelegten Praxisdefiziten wie Forschungslücken lässt sich ableiten, dass bislang noch kein integrativer, holistischer Bezugsrahmen für diese wissenschaftliche Arbeit und ihre Fragestellungen im Sinne pädagogisch geleiteter Ermöglichung und Unterstützung existiert. Für die gegenständliche Untersuchung stellt sich nunmehr die Frage, auf Basis welcher Erklärungsmodelle ein solcher Bezugsrahmen gestaltet, und weiterführende Umsetzungsmaßnahmen abgeleitet werden können. An-

gesichts einer gegebenen Theorienvielfalt wird an dieser Stelle die forschungsdogmatische und -methodische Empfehlung Atteslanders (vgl. 2010, S. 33) für die weitere Bearbeitung aufgegriffen: Nach der bis zu diesem Punkte erfolgten Problembenennung und -konkretisierung erfolgt die Theorieauswahl zur weiteren Bearbeitung nach den Kriterien (1) der Erklärungskraft der ausgewählten Theorie für das genannte Problem, (2) der „Passung“ ihrer logischen Form zur Forschungsfrage sowie (3) nach der Aussagekraft und empirischen Überprüfbarkeit hinsichtlich der zu analysierenden und erklärenden „Wirklichkeit“.

3.1 Die akteurtheoretische Soziologie: Erklärungsbeitrag zur Modell-Bildung

In Analyse der Literatur wurde eine, die zuletzt zusammengefassten Aspekte umschließende, holistisch geprägte Theoriegrundlage in Form der akteurtheoretischen Soziologie identifiziert. Sie dient der konstitutiven Fundierung des Lösungsmodells deshalb, da ihr Erkenntnisinteresse darauf gerichtet ist, zu erklären, „[...] wie handelndes Zusammenwirken von Akteuren alle Arten von sozialen Strukturen schafft, aufrechterhält, verändert oder zerstört.“ (Schimank 2010a, S. 8). Dabei umschließt der Akteursbegriff sowohl Individuen, als auch Zusammenschlüsse von Menschen im Sinne von kollektiven Akteuren, die eine *gemeinsame* Ausrichtung und Zielverfolgung verbindet. Der Handlungsbegriff erfasst hierzu sowohl die je gegebene Intentionalität, also Sinn- und Nutzenzuschreibung aus der Warte der Akteure, deren Motivationslage zur Auswahl von Handlungslogiken, als auch die Reflexion von sinngeleitetem Selbst- und Fremdverstehen (vgl. Schimank 2010a, S. 28ff)⁵⁷ und ist in diesem Kontext anschlussfähig zur Pädagogik, die ihrerseits Lernende als selbstorganisierte und entwicklungsmotivierte Akteure eines Erkenntnisprozesses auffasst (vgl. Deci/Ryan 1993; Geldermann et al. 2006; Krapp 1999). Um nähere Einsicht über das Beziehungsgeflecht zwischen interdependenten Akteuren zu erhalten, bietet hierzu die akteurtheoretische Soziologie einen Lösungsbeitrag in Form eines drei-dimensional aufgespannten Theoriekonzeptes, welches als soziale Struktur-Konstellation beschrieben wird: Demzufolge konstituieren sich Sozialstrukturen zum einen aus Erwartungen, die durch formale wie informelle Normen und Regeln („das Sollen“ der Akteure) zum Ausdruck kommen. Weiterhin wird das Zusammenspiel als sogenannte „Deutungsstruktur“ (Schimank 2010a, S. 205) aufgefasst, die auf sozialen Werten und funktionellem Selbstverständnis, „dem Wollen“ der Akteure, basiert. Letztlich beruhen, so Schimank (vgl. 2010a, S. 206), Sozialstrukturen auch auf Rollen-Bildern, die sich als relativ stabile Erwartungs- und Deutungsstrukturen beschreiben lassen und innerhalb derer es den einzelnen Akteuren nicht mehr (einfach) gelingt, einseitig Sinn- und Hand-

⁵⁷ Anmerkung: Der Autor fasst den Handlungsbegriff als „[...] subjektiv sinnhaftes Verhalten [...]“ zusammen.

lungsmuster zu verändern („das Können“ der Akteure). Letztlich – so ist aus der Perspektive organisationaler Lern-Strukturen und -Konstellationen sicherzustellen – bedarf es weiterhin geeigneter Rahmenbedingungen im Sinne von Ressourcen und Instrumenten, die im Zuge der lernbasierten Interaktion gemeinsam gestellt und genützt werden können (vgl. Engel/Sausele-Bayer 2014; North/Güldenbergs 2008; Ostendorf 1999). Mit diesem Bezug wird die akteurtheoretische Soziologie als erweiterndes und gleichzeitig integratives Theoriegebäude für die bislang erhobenen Aspekte zur Governance und das bis zu diesem Punkte entwickelte Lösungsmodell anschlussfähig, zumal die identifizierten Effekte (Interdependenzbewältigung durch Verträge aus der Ökonomik, Abklärung von Rollenverständnissen und Handlungsmustern anhand von Aus- bzw. Verhandlungsprozessen aus den Politikwissenschaften, Abklärung von Interaktionen anhand soziologischer Institutionen unter kritischer Reflexion aus pädagogischer Warte) in eine gemeinsame Struktur integriert, und weiterführend erklärt/weiter bearbeitet werden können. Das Lösungsmodell wird aus Übersichtsgründen an dieser Stelle grafisch in einem ersten Schritt redimensioniert, ohne allerdings dabei die erwähnten, einflussgebenden Aspekte inhaltlich in der weiteren Bearbeitung zu vernachlässigen (vgl. dazu Abbildung 10).

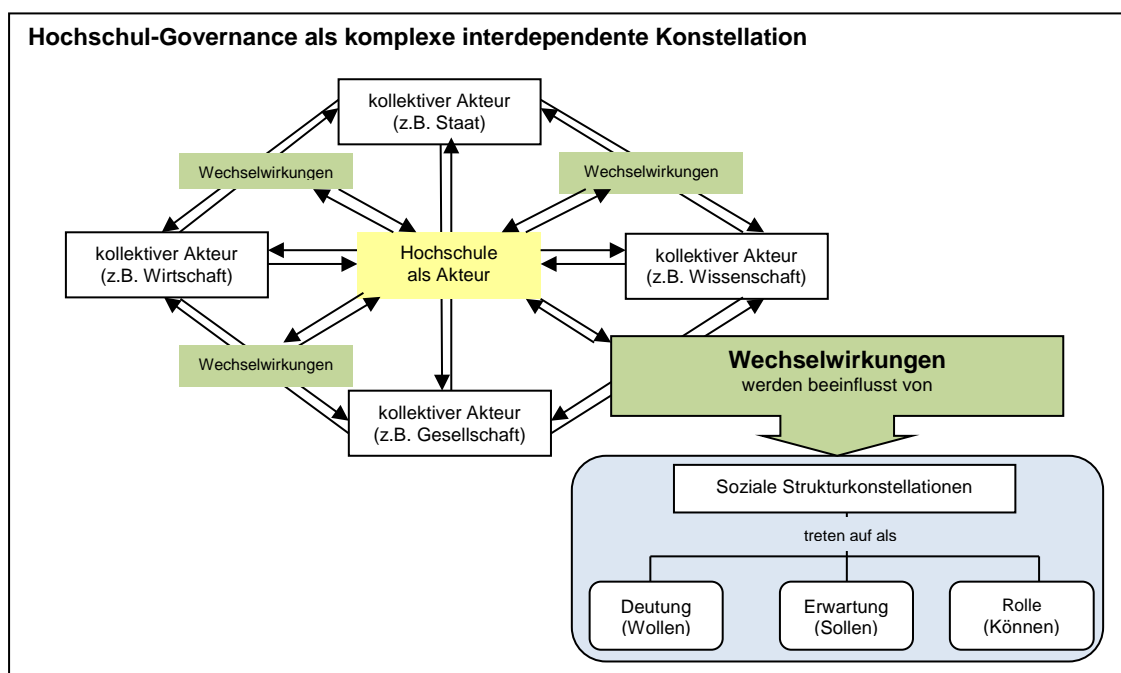


Abbildung 10: Einfluss sozialer Strukturkonstellationen auf eine Hochschul-Governance-Konstellation
Quelle: eigene Darstellung

3.1.1 Zusammenhang zwischen Akteuren, Handeln und Struktur

Die akteurtheoretische Soziologie stützt sich in der Erklärung von Wechselwirkungen in sozialen Gefügen wie einer Governance-Konstellation auf das sogenannte „Drei-Logiken-Modell“, welches nach Giddens (1997) einen rekursiv angelegten Sinnbezug zwischen wechselseitiger Bedingtheit (Interdependenz) sozialer Strukturen und deren Handlungen im Zeitverlauf herstellt. Unter Berücksichtigung dieser strukturationstheoretischen Überlegung und in Anwendung des „Grundmodells soziologischer Erklärung“ nach Esser (1999, S. 98) erklärt Schimank in seiner Monografie das Handeln und die Struktur von Akteurskonstellationen auf Basis deren Wahrnehmung und Verarbeitung einer gegebenen Situation im „Erklärungsschritt 1: Logik der Situation“. Die Art und Weise, wie nun eine Situation (insbesondere im kollektiven Zusammenwirken) wahrgenommen und verarbeitet wird, bestimmt die Wahl der Handlungsalternativen, die sich den einzelnen bzw. den zusammenwirkenden Akteuren bieten und aus denen sie die jeweils für sie zu Gebote stehenden Handlungen im „Erklärungsschritt 2: Logik der Selektion“, auswählen. Die Form der wechselseitigen Bedingtheit von Handlung und Struktur manifestiert sich schließlich in der „Logik der Aggregation“, die als Ausgangspunkt eines iterativen oder auch inkrementellen Logiken-Zyklus über einen Zeitverlauf (t) zu betrachten ist (vgl. Abbildung 11).

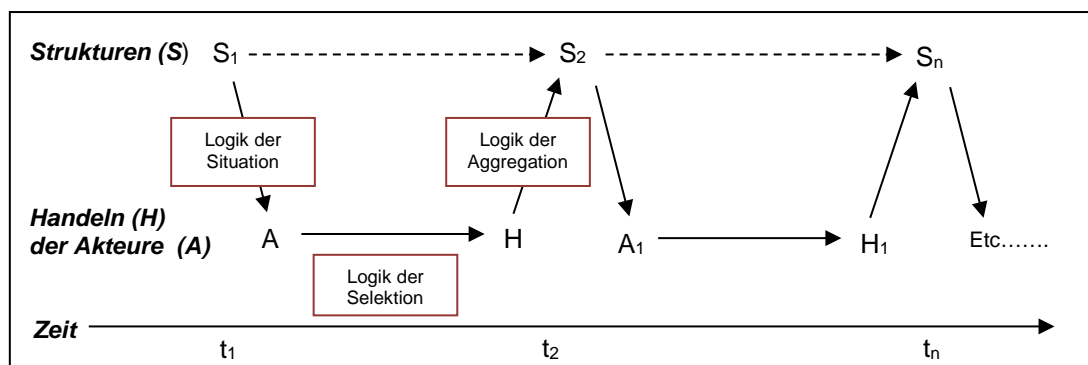


Abbildung 11: Soziologisches Erklärungsmodell: (Re-)Produktion von sozialem Handeln und Sozialstrukturen
Quelle: leicht modifiziert nach Esser (1999, S. 98) und Schimank (2010, S. 24)

Wie aus den bisher analysierten Theoriebezügen abgeleitet werden konnte, wird das handelnde Zusammenwirken der Akteure von unterschiedlichen Motivationslagen beeinflusst. So können sich Akteure als Rollenträger je nach Situation und Kontext entweder normenkonform und/oder rational-nutzenmaximierend und/oder emotional und/oder identitätswahrend verhalten (vgl. Jakobi 2007; Schimank 2010a, S. 184; Simon 1959). Dem akteurzentrierten Institutionalismus nach Mayntz/Scharpf zufolge wirkt das Verhalten der Akteure linear-kausal auf das Ergebnis des Zusammenwirkens ein und bestimmt damit über die Qualität des Zu-

sammenwirkens – idealerweise im Fortbestand oder aber widrigenfalls im Scheitern der Konstellation (vgl. Abbildung 6 in Abschnitt 2.4.2 „Effekte wechselseitiger Abhängigkeit – von Nutzenmaximierung zur Nutzenbalance“). Additiv bestimmen regulative, normative und kulturell-kognitive Institutionen, wie im Drei-Säulen-Modell von Scott (2001) beschrieben, ebenso wirkmächtig die Konstellation in einer je gegebenen Situation (vgl. Abschnitt 2.5.5 „Kritische Würdigung und organisations-/betriebspädagogische Reflexion“). In diesem Zusammenhang verweist die organisations- und betriebspädagogische Literatur auf das Erfordernis, für die Akteure geeignete Rahmenbedingungen zu gestalten, die es ihnen ermöglichen, sich zu vernetzen und hierdurch ressourcenschonend bzw. -bündelnd zu lernen, um sich (idealerweise gemeinsam) weiterzuentwickeln (vgl. Diettrich 2014; Jenner 2013; Strobel/Reupold 2009).

Auf den Kontext der gegenständlichen Untersuchung übertragen, stellt die akteurtheoretische Soziologie einen sehr geeigneten Rahmen für die Erklärung der Hochschul-Governance-Situation dar, zumal sie die Dilemmata auch über die Rollen der Akteure und die Effekte aus deren Zusammenwirken begründen kann. Die darin vorgestellten Typologien, nämlich der „Homo Sociologicus“, der sein Handeln auf Erwartungs- und Deutungssicherheit durch normgebundenes Vorgehen begründet und dem „Homo oeconomicus“, dessen Handeln auf Nutzenorientierung beruht, können in diesem Untersuchungskontext als berücksichtigungswürdige, basale Muster für die Interaktion unterstellt werden. Ebenso jedoch gilt es, die einflussnehmenden Eigenschaften des Akteurtypus „Emotional Man“ zu berücksichtigen, dessen Handlungen von der situativen emotionalen Stimmung, von der Selbstverpflichtung zu tradierten oder definierten Rollen abhängig sind. Letztlich – und insbesondere im Hinblick auf das jeweilige Rollenselbstverständnis der vorgestellten hochschulischen Akteure und ihrer Umwelt (Staat, Wirtschaft, Gesellschaft) – kommt dem Rollenbild des „Identitätsbehaupters“ Bedeutung zu, als insbesondere in konfliktbehafteten Situationen Akteure dazu neigen, ihre Haltung zu rechtfertigen bzw. der Anspruch verfolgt wird, durch die anderen Akteure in der jeweils vertretenen Rolle legitimiert zu werden.

3.1.2 Soziale Strukturdaten als Mechanismen der Handlungskoordination

Letztlich ist die genannte Theorieauswahl zu rechtfertigen, weil sie auch das forschungsmethodische Auswahlkriterium der empirischen Überprüfbarkeit bietet, indem sie ebenso zirkulär-kausale Wirkungszusammenhänge abzubilden vermag und im Weiteren eine fruchtbare Basis für eine empirische Überprüfbarkeit darstellt (vgl. Schimank 2010a, S. 222ff). Dieser Befund wird durch die jüngere Governance-Literatur (vgl. Bosche/Lehmann 2014;

Kussau/Brüsemeyer 2007; Prisching 2013) bestätigt, die die angeführten Sozialstrukturen entlang von nachfolgend beschriebenen Handlungsmustern und Dynamiken überprüft.

Als elementarer, einfachster Mechanismus der Handlungskoordination findet sich der Modus der „Beobachtung“, welcher im Wesentlichen adaptives Verhalten eines oder auch mehrerer (kollektiver) Akteure umfasst und sinngemäß zu den Überlegungen zum Isomorphismus sowie zum Imitations-/Modell- bzw. Rollen-Lernen (vgl. Bandura 1976; Stachel 1978) anschlussfähig ist. Diese Anpassungsvorgänge können zum einen positive Effekte nach sich ziehen, wenn es darum geht, Erwartungs- und Konstellationsstrukturen zu etablieren und jeweils kontextbezogenes Verhalten planbarer bzw. vorhersehbarer zu gestalten. Hier allerdings unter der Einschränkung, dass diesfalls entweder ein iterativ-routiniertes Zusammenspiel unterstellt oder lediglich reaktives Adaptionsverhalten erwünscht ist (vgl. Schimank 2007a, S. 38). Im Sinne der angestrebten Interaktion könnte Anpassungsverhalten jedoch zur Folge haben, dass die im Hochschul-Governance-Kontext kritisierte Außensteuerungsperspektive dominant wird, damit einseitiger Nutzenmaximierung gleichkommt, ein Ergebnis, das dem intendierten Governance-Gedanken nicht entspricht. Weiterhin könnte sich Anpassungsverhalten beispielsweise als opportunistische Haltung des Hochschul-Akteurs entwickeln, um eigene Ziele zu verfolgen oder sich Vorteile im Wettbewerb mit anderen zu verschaffen – eine ebenso nicht förderliche Governance-Perspektive, die sich aus der Analyse so mancher Akkreditierungs- und Qualitätssicherungspraxis gezeigt hat (vgl. Houston/Paewai 2013; Prisching 2011; Winter 2014). Anpassung im Sinne von unreflektierter Routinisierung könnte des Weiteren eine gegebene Governance-Konstellation negativ beeinflussen, wenn dadurch Innovationen und (gemeinsames) Lernen sowie Weiterentwicklung behindert werden, zumal letztere als „[...] komplexe und voraussetzungsreiche Transferleistungen [...]“ nicht vorhersehbar und planbar sind (Bormann 2011, S. 17).

Der Strukturdynamikmodus der „Beeinflussung“ setzt alle für den Beobachtungsmechanismus dargestellten Eigenschaften voraus und unterstellt wirkmächtige Einflüsse wie situativ opportunistisches Verhalten, eine (ein- oder wechselseitig) intentional druckvollere Zielorientierung, geht aber darüber hinaus von Veränderungsfähigkeit sowie -bereitschaft der Akteure aus. Im Modus der Beeinflussung wird ein- oder wechselseitige Abhängigkeit bewusst eingesetzt: Da durch die gegebene komplexe Interdependenz von begrenzter Rationalität der Akteure und unterschiedlicher (asymmetrischer) Informationsverteilung ausgegangen werden kann, und im Hochschul-Governance-Kontext die intendierte Leistungserstellung mit spezifischer Investition verbunden ist, kommt diese Charakterisierung den konstitutiven Elementen der Transaktionskostentheorie nahe (vgl. Richter/Furubotn 1999, S. 193ff). Die Beeinflussungskonstellation kann als Potenzial für die Durchsetzung von Eigeninteressen

bzw. zu deren Nutzenmaximierung genützt werden (vgl. Grande et al. 2013; Jaeger 2009). Einflussnahme könnte beispielsweise durch Anwendung des Subordinationsprinzips durch staatliche Akteure zum Ausdruck kommen, indem Gesetzes- und/oder Budgetvorgaben als Verfügungsrechte über Ressourcen vorgegeben werden, sich stabile Identitätsbehauptung (z.B. in Form eines Legitimationsanspruchs von Macht) oder aber auch der Appell zu normenkonformem Verhalten – „Hochschulen sollen sich verändern!“ – sowohl einzeln als auch in einem Bündel von Durchsetzungsszenarien zum Einsatz gelangen (vgl. Kamm 2014; Kussau/Brüsemeyer 2007; Pausits 2016). Diese Form der hierarchischen „Ökonomisierung“ mit den Zielstellungen von Leistungs- und/oder Ressourcenaustausch, könnte auch eine Kompromiss-Konstellation nach sich ziehen: Sie setzt jedoch die Bereitschaft, sich und seine Ansprüche *freiwillig* zu verändern, voraus und führt – idealiter – zu einem Nutzensgleichgewicht zwischen den Akteuren (vgl. Lachmann 2006; Schimank 2015). Aus der didaktischen Warte der Pädagogik erfolgt Beeinflussung vor allem dann, wenn es darum geht, Aufmerksamkeit zu erzielen oder durch pädagogische Intervention Irritation bei den Lernenden zu erzeugen, um diese zur Reflexion über das Wahrgenommene/Erlebte anzuregen (vgl. Brünken/Seufert 2006; Leutner 2013).

Vor dem Hintergrund möglicher negativer Effekte von Beobachtung und Beeinflussung in Strukturen kann der Modus der „Verhandlung“ wechselseitige Verbindlichkeit zwischen den involvierten Parteien erwirken (vgl. Schimank 2010a, S. 305). Diese Struktur- und Dynamik setzt das Zugeständnis einer jeweils *gleichberechtigten* Austausch- und Handlungsposition ebenso voraus, wie die Bereitschaft zu direkter, verständigungsorientierter Kommunikation. Dies erfordert Interesse an der Position und den Möglichkeiten der Verhandlungspartner sowie grundsätzliche Offenheit gegenüber den zu erzielenden Verhandlungsergebnissen (vgl. Benz 2007a, S. 108ff). An dieser Stelle wird die akteurtheoretische Soziologie anschlussfähig zum Modell der Dynamiken im Verhandlungsgeschehen nach Benz (2007a), welches in Abschnitt 2.4.2 „Effekte wechselseitiger Abhängigkeit – von Nutzenmaximierung zur Nutzenbalance“ und in Abbildung 8 vorgestellt wurde. In die Governance-Perspektive übersetzt, bietet die akteurtheoretische Soziologie daher aus forschungsdogmatischer sowie -methodischer Sicht einen logischen Bezugsrahmen, der Erklärungskraft für das gegebene Szenario zwischen Akteuren, deren Rollen und Handlungslogiken sowie daraus resultierender Strukturen besitzt. Einseitige und wechselseitige Abhängigkeiten sowie Austausch und Interaktion zwischen (kollektiven) Akteuren können wissenschaftlich beobachtet, analysiert und überprüft werden. Weiterhin differenziert die akteurtheoretische Soziologie zwischen Adaptions- und Veränderungsverhalten der Akteure und zielt darauf ab, in einem gegebene-

nen Governance-Verhandlungs-Regime graduelle Facetten der Nutzengenerierung, in Form von Nutzen-Maximierung, -Ausgleich und -Balance abbilden zu können.

Auch mit diesen inhaltlichen Überlegungen ist die akteurtheoretische Soziologie zur Governance-Forschung anschlussfähig, zumal sie ebenso Erkenntnisse aus ökonomischen, politikwissenschaftlichen wie soziologischen Beiträgen in einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu vereinen vermag. Dies sei an dieser Stelle durch einige Beispiele verdeutlicht, in denen wechselseitige Abhängigkeit und Interdependenz gegeben ist, und die unterschiedlich eingesetzten Logiken zu situativ-kontextuell variierenden Beeinflussungs-, Veränderungs- und Anpassungssituationen führen. Für den Problemgegenstand ergeben sich durch den Handlungsmodus der Verhandlung samt dessen unterschiedlicher Facetten anschlussfähige Gestaltungsalternativen.

Denn in Zusammenfassung der bis zu diesem Punkte erhobenen Aspekte lassen sich vor allem unter Hinweissetzung des zwischenzeitlich an mehreren Stellen identifizierten Verhandlungsgeschehens und unter Zusammenführung mit den Handlungsdynamiken „Beobachtung“, „Beeinflussung“ sowie „Verhandlung“ auch drei, qualitativ voneinander abgrenzbare Dimensionen sozialer Interaktion und korrespondierender Lerndimensionen (vom Modell- und Anpassungslernen über das Lernen durch Intervention bis hin zum Lernen durch Aushandlung und Reflexion) unterscheiden. Demzufolge ist unter Berücksichtigung ökonomischer Überlegungen im Beobachtungsmodus auch von einem rational-strategischen Handlungshintergrund auszugehen (vgl. Keohane/Nye 1998; Snidal 1985), der auf marktliche Tauschmechanismen abstellt, der Nutzenmaximierung dienen soll und als „bargaining“ beschrieben ist (vgl. Bucklew et al. 2013; Elster 2000). Die in das Geschehen involvierten Akteure haben hierzu die Möglichkeit, „lock-in“ zu vermeiden, wenn es ihnen gelingt, ihre Positionen dahingehend zu verschieben bzw. „nachzugeben“, sodass sie einen Kompromiss schließen können⁵⁸ (vgl. Dür/Mateo 2010; Moravcsik 1991). Ein weiterer Brückenschlag zwischen akteurtheoretischer Soziologie und der Facette der „Beeinflussung“ findet sich aus dem politikwissenschaftlichen Bereich, indem zunächst rhetorisches Handeln im Sinne der Anklage der jeweils anderen Verhandlungspartei eingesetzt wird, um eigene Interessen durchzusetzen, dabei jedoch einen ethisch-normativen Anspruch erfüllen sollte (vgl. Bjola 2005; Schimmelfennig 2001). Eben letzterer Anspruch führt allerdings dazu, dass die einzelnen Akteure – so ihre Eigennutzorientierung bzw. ein Abweichen von gemeinsam definierten „Spielregeln“ innerhalb einer Verhandlungskonstellation missachtet würden – mit Vorwürfen konfrontiert werden können („shaming“). Um dies zu vermeiden, wird auf rational-

⁵⁸ Anmerkung: Die hierzu referenzierten Quellen wurden aus dem Bereich der Institutionenökonomik, Rational Choice sowie der Internationalen Beziehungs-Forschung entnommen, zumal sie aktuelle Governance- bzw. Multi-Level-Governance-Phänomene adressieren.

sachlogische Argumentation und Image-bildenden Austausch abgestellt, der von wechselseitigem Nachgeben sowie verständigungsorientiertem Einvernehmen getragen sein sollte, um einen Konsens zwischen den Parteien herzustellen (vgl. Benson et al. 2005). Letztlich und unter Rekurrerung auf die Überlegungen zu einer auf Kommunikation und Verständigung setzenden, politischen Handlungstheorie bedarf es zur Beilegung von Konflikten der „Verhandlung“ im eigentlichen Sinne, und um regressive Entwicklungen im Einvernehmen zwischen Akteuren zu vermeiden. Diese Einstellung ist sozio-rational geprägt und beruht auf einer fundierten ethisch-normativen Basis („arguing“): „[...] Arguing and truth-seeking behavior presuppose that actors no longer hold fixed interests during their communicative interaction but are open to persuasion, challenges, and counterchallenges geared toward reaching a reasoned consensus [...]“ (Risse 2000, S. 1). Vor allem auf letztere Qualität, das Erzielen eines Konsenses abstellend, steht dieses Verhandlungsgeschehen unter dem Eindruck lernfähiger wie lernwilliger Akteure, die durch gemeinsamen Austausch die je gegebene Verhandlungs-Konstellation als heterarchisches Netzwerk weiterentwickeln können (vgl. Checkel 2001; Sørensen/Torfinng 2007). Letztgenannte Aspekte sind in nachfolgender Tabelle 2 nochmals zusammengefasst:

Strategisches Handeln „bargaining“ Beobachtungsmodus	Rhetorisches Handeln „shaming“ Beeinflussungsmodus	Kommunikatives Handeln „arguing“ Verhandlungsmodus
Markt/Tausch Rational, egoistisch, Machtbezogen (ein-/wechselseitig) Nutzenmaximierung	Rational, argumentativ zugänglich Imagebezogen (wechselseitig) Nutzensausgleich	Forum/soz. Interaktion Sozio-rational, zugänglich Konstellationsbezogen, „Soziale“ Verständigung Nutzenbalancierung
Exitmöglichkeit: Kompromiss Nachgeben der „Macht“ Einvernehmen Positionierung	Exitmöglichkeit: Konsens wechselseitiges Nachgeben verständigungsorient. Einvernehmen	Exitmöglichkeit: Kompromiss = Min.-Variante Konsens = Max.-Variante

Tabelle 2: Soziale Handlungsdynamiken und deren Wirkung auf Verhandlungskonstellationen
Quelle: eigene Darstellung

Die bis zu diesem Punkte in den Theorien zuletzt identifizierten wie dargelegten Gestaltungsparameter von sozialen Struktur-dynamiken und -konstellationen können daher in das entwickelte Lösungs-Modell wie in nachfolgender Abbildung 12 dargestellt, integriert werden. Im oberen Bereich der Grafik wiederholt sich das zu Beginn entwickelte Bild der Hochschule, die aus ihrer Warte das komplexe Interdependenzgeflecht mit ihrer Umwelt (korporativen bzw. kollektiven) Akteuren zu beobachten oder zu beeinflussen sucht bzw. mit den einzelnen

Stakeholdern in Verhandlung tritt. Die darunter skizzierte Darstellung zeigt auf der rechten Seite die sozialen Strukturmechanismen, die – vergleichbar mit den Inhalten des Drei-Säulen-Modells nach Scott (vgl. Abschnitt 2.5.4 „Wissens- und Lernsoziologischer Querbezug: Kognitiv-kulturelle Institutionenaspekte“) in normativer Hinsicht die Akteure dazu veranlassen, die Governance-Konstellation *gestalten zu wollen, weiterentwickeln zu sollen* und letztlich durch ihren Beitrag *zum Lernen anregen oder motivieren zu können*. Der linke untere Abschnitt der folgenden Grafik verdeutlicht nochmals die vorgestellten sozialen Strukturmechanismen und beschriebenen Strukturmechanismen der Beobachtung, der Beeinflussung und der Verhandlung sowie der daraus erzielten Effekte der Nutzenmaximierung für nur einen Akteur aus einem einseitigen Wirkgeschehen. Das in dieser Arbeit behandelte Interaktionsgeschehen erreicht mit den bislang erhobenen theoretischen Bezügen zwar wechselseitige Effekte, diese allerdings münden entweder in einem Nutzensausgleich (der durch Tausch oder Kompromisshaltungen erzielt werden kann) oder – bislang hier als „beste Option“ eingesetzt, zu einer Nutzenbalance durch konsensuale Einstellung und Handlung der involvierten Akteure führt.

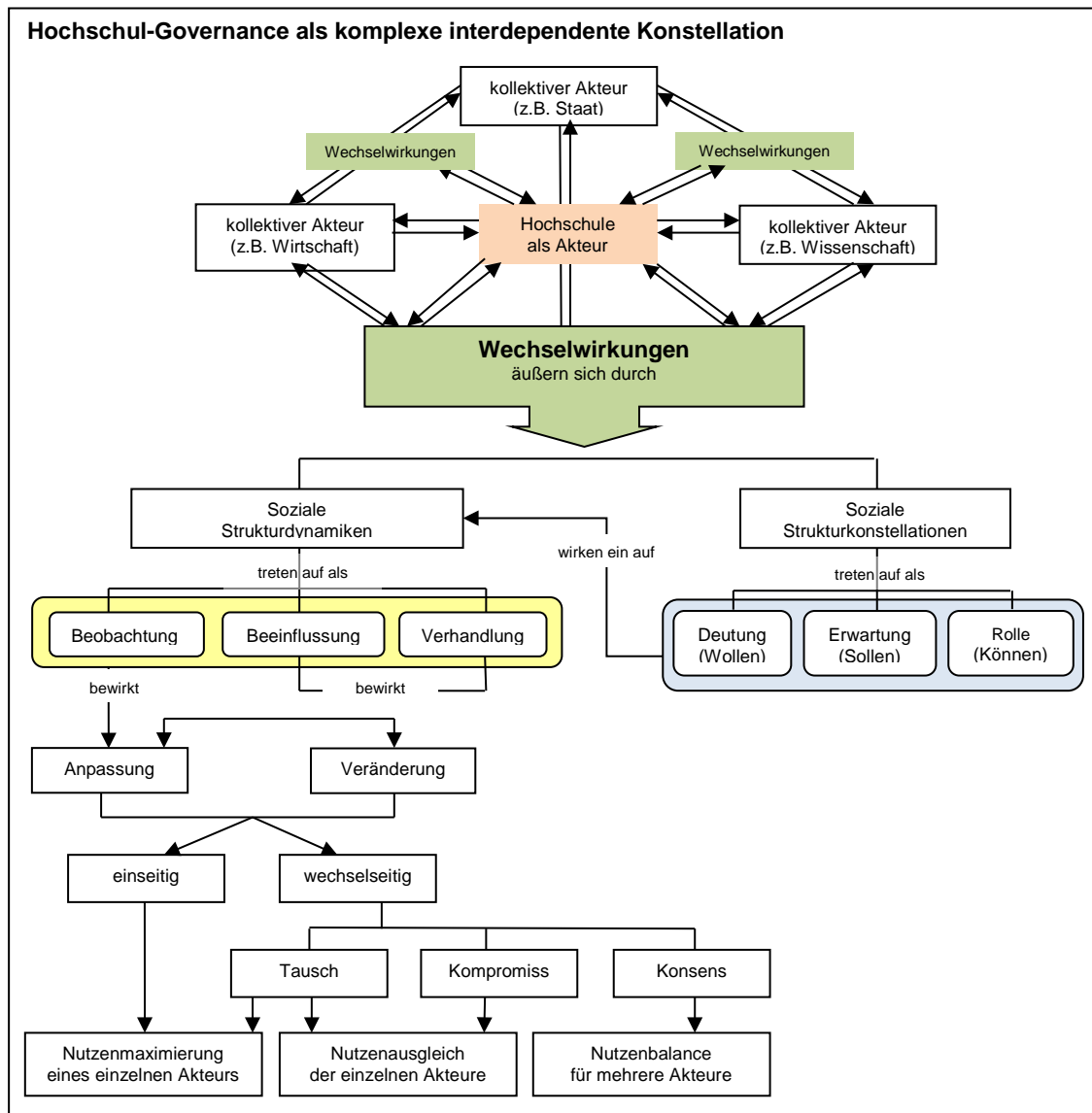


Abbildung 12: Theoretische Zusammenfassung und Rahmensetzung für das Lösungsmodell
Quelle: eigene Darstellung

3.1.3 Kritische Würdigung und offene Fragen

Wie die Analyse zum Reformgeschehen allerdings ergab (vgl. Abschnitt 1.1 „Eine „neue Ordnung“ für und von Hochschulen“), beruht die Unzufriedenheit der Akteure zu einem maßgeblichen Anteil auf festgefahrenen, teils kontraproduktiven Rollenzuschreibungen und Handlungsroutinen. Zur Bewältigung dieser Situation – vergleichbar auch mit einer regressiven Entwicklung des Verhandlungsgeschehens nach Abbildung 8 „Dynamiken im Verhandlungsgeschehen“, Seite 13 – bedarf es entsprechender Reflexionsfähigkeit und geeigneter Austauschmöglichkeiten. An dieser Stelle offen bleibt die Beantwortung der Frage, in welcher Weise lernbasierte und -orientierte Dialog-Mechanismen für Interdependenzmanage-

ment im Sinne des in der Einleitung vorgestellten Governance-Regimes genützt werden (können). Darüber hinaus gibt das bislang vorgestellte Theoriegebäude noch keine Antwort auf die Frage, in welcher Form der hochschulische Akteur zu eigeninitiativem Gestaltungshandeln im Innen- und Außenverhältnis angeregt werden könnte. Damit bleibt der in Abbildung 4, Seite 37 dargestellte Governance-Regime-Bereich, nämlich die Gestaltungsmöglichkeiten von Governance-Formen und Mechanismen, die in der folgenden Abbildung 13 grau hinterlegt sind, vorerst noch nicht erklärt.

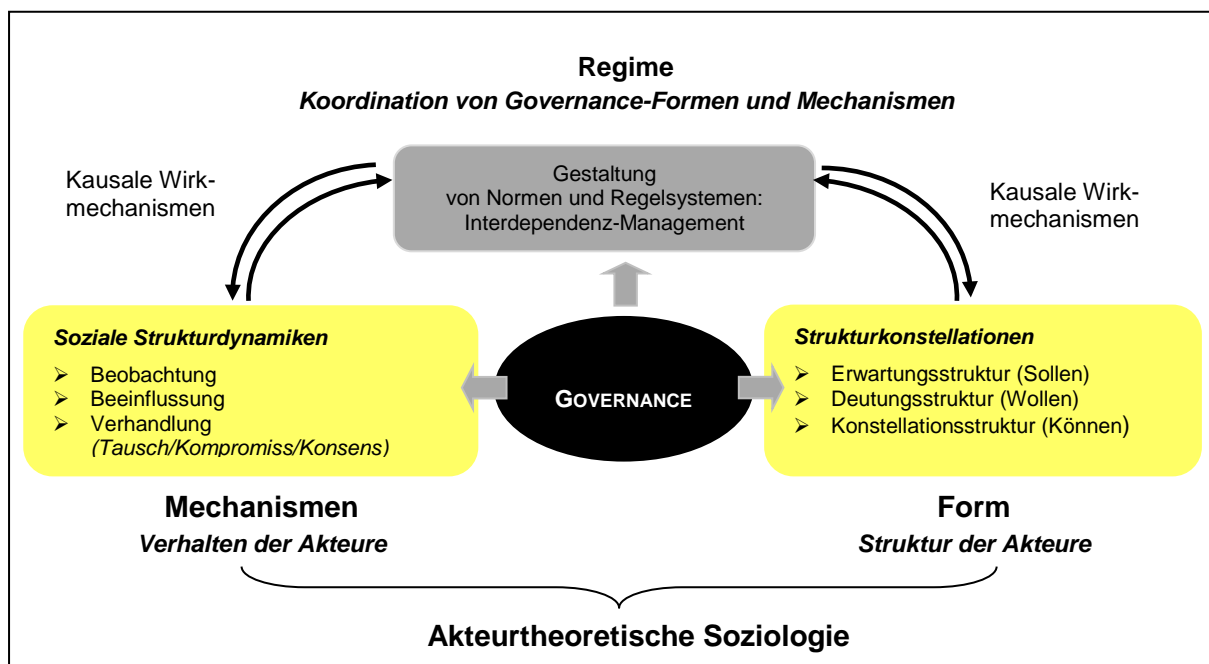


Abbildung 13: Bisherige theoretische Fundierung des Governance-Regimes
Quelle: eigene Darstellung

3.2 Ergänzung des Lösungsmodells: Erklärungsbeitrag der Systemtheorie

Da die Inhalte der akteurtheoretischen Soziologie nicht allumfänglich zur Problemlösung beitragen können, wird in weiterer Folge als komplementärer Theoriebereich die Systemtheorie gewählt. Sie eignet sich für die Governance-Forschung, weil sie Systeme als bestimmte Ordnung einzelner Elemente (eines bzw. mehrerer Systeme) sowie deren Eigenschaften beschreibt und danach fragt, wie diese unter Bedingungen der Komplexität, der Sinnstiftung, der Interdependenz sowie der Evolution interagieren bzw. zusammenwirken (vgl. Güldenbergs 2003, S. 53ff; Krause 2001; Willke 2006). Der Systembegriff eignet sich weiterhin für die Problembearbeitung, weil ihm – gleichsam als Opposition zur Außensteuerungsmaxime der Policy-Forschung – die Annahme eines „umgekehrten“ Steuerungsbegriffs zugrunde liegt: Im Verständnis der Systemtheorie entziehen sich (soziale) Systeme nämlich grundsätzlich externen Steuerungseinflüssen mit der Maßgabe, dass diese selbstreferenziell und autopoietisch⁵⁹ konstituiert werden (vgl. Luhmann 2006, S. 36). Mit dieser Wahrnehmung erschließt die Systemtheorie eine für die Problembearbeitung dienliche Perspektive dahingehend, als hier das „System Hochschule“ aus seiner Innensicht auf die Beziehungskonstellation zur Umwelt erschlossen werden kann (vgl. Luhmann 2009b, S. 106).

3.2.1 Relation zwischen System und Umwelt

Die der Systemtheorie zugrundeliegende Relationslogik zur Umwelt beschreibt ein System entlang dreier möglicher Interventionsbereiche: Sie erfasst „[...] seine Beziehung zum Gesamtsystem als (institutionalisierte) *Funktion*, seine Beziehung zu anderen Teilsystemen als *Leistung*, die als Input zu beziehen und als Output zu erbringen ist, und die Beziehung zu sich selbst als *Reflexion*“ (Luhmann 2009b, S. 248: kursive Hervorhebung gemäß Original). Damit verweist Luhmann auch auf eine dreidimensional zu erfassende, sich wechselseitig bedingende Austauschbeziehung zwischen einem System und seiner Umwelt. Petersen (2003, S. 277) zufolge stellt eben diese dargestellte Bezugstria einen besonderen Selbstanspruch an Systeme dar, zumal diese theoriologisch dazu angehalten sind, deren Struktur und Prozesse durch die Herstellung einer Funktions- und Leistungsbeziehung angesichts gegebener Umweltbedingungen selbst zu organisieren, selbst zu steuern, aber auch laufende Wandlungsfähigkeit bzw. Weiterentwicklungswillen qua Reflexionsfähigkeit und -willen unter Beweis zu stellen (vgl. Abbildung 14).

⁵⁹ Vgl. Luhmann (2006, S.51): Mit dem Begriff der Autopoiesis sind Systemmerkmale der operativen Geschlossenheit sowie der Gestaltungs- und Entscheidungsautonomie verbunden. Um Bestandssicherung zu erreichen, wird dabei allerdings relative Offenheit der Umwelt bzw. Umwelteinflüssen gegenüber angenommen.

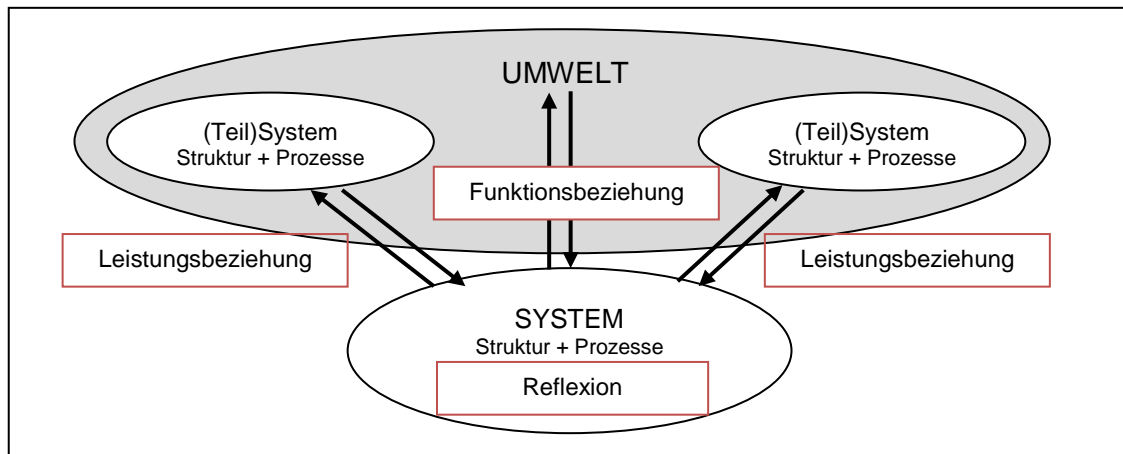


Abbildung 14: Schematische Darstellung der System-Umwelt-Relation der Systemtheorie
Quelle: eigene Darstellung

3.2.2 Kommunikation und Reflexion als Mechanismen der Systemorganisation

Im Sinne der Systemtheorie stellen Mechanismen spezielle Funktionsleistungen oder auch Routinen dar, die aufgrund ihres stetig wiederholten Problemlösungsbeitrages Erwartungssicherheit erzeugen können (vgl. Luhmann 2009a, S. 116). Um diese Mechanismen zu operationalisieren, bedarf es eines Austauschmediums – als basale Operation fungiert die Kommunikation. Der Kommunikationsbegriff der Systemtheorie Luhmann'scher Prägung wird vom Organisationsbegriff sowie der menschlichen Kommunikation abgekoppelt und als Struktur- und Prozess-gestaltende Determinante vorgestellt. Sie dient dazu, gegebene Unterschiede wahrzunehmen und zu verarbeiten (vgl. Miebach 2007, S. 57). Wenngleich nun in der vorgestellten Governance-Struktur von (zwischen-)menschlicher Kommunikation auszugehen ist, hilft diese Betrachtungsweise in der Erklärung des Lösungsmodells deshalb, weil auch die Hochschule und ihre Umwelt als kollektiv handelnde Akteure bzw. Systeme angenommen werden, die im Zuge ihres Zusammenwirkens miteinander in Bezug stehen und sich am Wege „konstruierter“ Kommunikationsprozesse austauschen. Dieser kommunikative Austausch setzt sinnhaftes Einvernehmen zwischen Sender und Adressat voraus – sie bildet eine Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. Luhmann 1984, S. 202). Somit übernimmt Kommunikation eine gestaltende Funktion bei der Autopoiese von Systemen und fungiert als Übertragungs- und Übersetzungsmedium für die zu tätigen Operationen (selbst-)beobachtenden, selbstbeschreibenden sowie selbstorganisierenden Verhaltens (vgl. Miebach 2007, S. 115).

Unter dem Begriff „Selbstorganisation“ beschäftigt sich die organisationstheoretische Forschung mit der Frage, auf welche Weise die Funktion, das (potenzielle) Leistungshandeln sowie Reflexions- und Lernfähigkeit von Systemen im Innenverhältnis auszuprägen sind, um

nach außen zu wirken und von der Umwelt wahrgenommen, respektive legitimiert zu werden (Grapp et al. 2005; Probst 1987). Nach Luhmanns „Theorie evolutionärer Veränderung auf Basis von Sinn“ (2004, S. 251) werden zeitlich vorangegangene Erfahrungen und Handlungsergebnisse erfasst, dienen der Identitätswahrung und können sowohl Lernen, als auch Innovation bewirken (vgl. Miller 1986; Wimmer 2007). Dazu wird ein Modell konzipiert, welches drei voneinander abhängige Phasen umschließt: (1) In der Phase der *Variation* stellt das System ein aktiv-beobachtendes Verhalten unter Beweis und referenziert dies mit der System-Innensicht. Selbstorganisierende Systeme nehmen Veränderungen auf und überprüfen auf Basis ihrer Selbstreferenz, inwieweit diese Veränderungen sinnvoll realisiert werden können bzw. sollen. (2) In der Phase der *Selektion* gilt es, bisherige Erfahrungen und Lernprozesse zu reflektieren und aus einer variierenden Anzahl sich eröffnender Handlungsalternativen die jeweils geeignete zur Systemanpassung auszuwählen. Miebach (2007, S. 182) erweitert diese Konzeption um zwei Qualitäten, indem er einerseits adaptives Verhalten im Sinne reaktiver Übernahme von Sinn- und Verhaltensmustern skizziert, andererseits darauf hinweist, dass Selektion auch durch Morphogenese – also grundlegende Veränderung von Sinn- und Handlungsstrukturen – evozieren kann. Allerdings setzt letzteres Ergebnis systematische Reflexion des vergangenen und gegenwärtigen Handelns sowie die Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung voraus: „Ein [...] System muss deshalb in der Lage sein, zu beobachten, mit welchen Methoden Forschungsergebnisse erarbeitet sind oder zu welchen Preisen gekauft oder nicht gekauft wird. Das gesamte System operiert mithin auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung, und erst sekundär, erst zur Erklärung, Ausmalung, Handlungsvorbereitung werden dann wieder Beobachtungen erster Ordnung mit direktem Objektbezug aktiviert [...]“ (Luhmann 2003, S. 236f). Diese Fähigkeit ist für die Überlebensfähigkeit eines Systems essentiell – allerdings mit der Einschränkung, dass im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung hierarchisch organisierte Strukturen zu scheitern drohen: Basieren Veränderungen ausschließlich auf (subjektiven) Entscheidungen einer vorgesetzten Instanz, so stellen sie die Wahrnehmung von Differenzen aus der Beobachtung eines einzelnen Systemteils dar, der – konstruktivistisch betrachtet – nicht im Besitz der Vorstellung über eine „objektive“ Wahrheit bzw. Realität sein kann.⁶⁰ (Soziale) Systeme sind auf verständigungsbasierte Kommunikation angewiesen – ist ihnen die Möglichkeit verwehrt, über das Erkennen von und Entscheiden über Differenzen zu reflektieren, so verlaufen sie sich in „unlösbare Kommunikationsverstrickungen“ (Luhmann 2003, S. 245) oder, wie in der politikwissenschaftlichen Theorieanalyse bereits dargelegt, mündet Eigensinn und Positionsverhaftung (vgl. Benz 2007a, S. 111; Marks 1993, S. 403f). Der Selektion schließt sich letztlich (3) die

⁶⁰ Vgl. zu Konstruktivismustheorien allgemein: Meixner (2009, S. 18ff).

(Re-)Stabilisierungsphase an, im Zuge derer es aus Kontinuitätsgründen gelingen muss, allenfalls veränderte Sinnbezüge und Handlungsmuster neuerlich in selbstreferenzielle Routinen zu überführen (vgl. Abbildung 15).

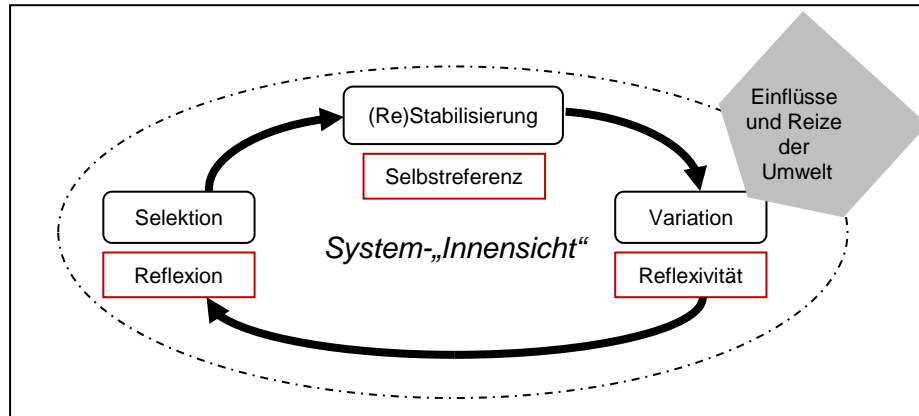


Abbildung 15: Schema des evolutionären Wandlungsprozesses selbstorganisierender Systeme
Quelle: eigene Darstellung

Diese Grundlagen der Systemtheorie eignen sich für die weitere Problembearbeitung auch dahingehend, als die drei beschriebenen Mechanismen durch den ebenso analysierbaren Mechanismus der strukturellen Kopplung beobachtbar und empirisch überprüfbar sind: Dieser tritt beispielsweise in Form von Normen und Werten sowie von Einflussparametern wie Macht und Geld zu Tage und begründet ein einseitiges oder wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen verschiedenen (Teil-)Systemen (vgl. Luhmann 2002, S. 383). Letztlich wird jener Mechanismus, der das System in seinem reaktiven Anpassungsverhalten zwischen Offenheit und operationaler Geschlossenheit identitäts- und bestandswahrend ausbalanciert, als Systemrationalität bezeichnet (vgl. Miebach 2010, S. 360). In der wirtschaftswissenschaftlichen wie der pädagogischen Organisationsforschung (vgl. Al-Laham 2016; Engel/Sausele-Bayer 2014; Kieser/Ebers 2006), in der Forschung über organisationales Lernen (vgl. Argyris/Schön 2002; Kim 1993; Örtenblad 2004) als auch in der Ambidexterity-Forschung (vgl. Nosella et al. 2012; O'Reilly 2013) wurde vielfältig belegt, dass lebende (soziale) Systeme nicht nur regulativ-anpassendes Verhalten zeigen, sondern eigene Logiken bzw. Strategien zur aktiven Systemtransformation entwickeln.

3.2.3 Kritische Würdigung und Argumentation

Die Systemtheorie steht unter der Kritik, dass sie in der Tradition der Soziologie den Menschen als physische Einheit nicht (genügend) mit in den Blick nehme und als Erklärungsgrundlage für Kommunikation und Interaktion in sozialen Systemen zu stark abstrahiere (vgl.

Krause 2001, S. 113f); vgl. Miebach 2010, S. 311f). Hier ist einzuwenden, dass Luhmann zwar psychische Systeme (im Sinne von Bewusstsein und Kognitionsfähigkeit des Menschen) von sozialen Systemen als Kommunikationseinheiten differenziert, gleichzeitig jedoch darauf verweist, dass beide Systeme miteinander strukturell gekoppelt sind: „[...] Ein soziales System kann nicht denken, ein psychisches System kann nicht kommunizieren. Kausal gesehen gibt es aber trotzdem immense, hochkomplexe Interdependenzen. [...] Die(se) Überlegenheit des Bewußtseins über die Kommunikation (der natürlich in umgekehrter Selbstreferenz eine Überlegenheit der Kommunikation über das Bewußtsein entspricht) wird vollends klar, wenn man bedenkt, daß das Bewusstsein nicht nur mit den Worten oder vagen Wort- und Satzideen, sondern nebenbei und oft vornehmlich mit Wahrnehmung und mit imaginativem Aus- und Abbau von Bildern beschäftigt ist [...]“ (Luhmann 2005, S. 118f).⁶¹ Damit streicht Luhmann die enge Verbindung zwischen diesen, theorieimmanent analytischen Systemwelten heraus und nimmt die Aspekte der Veränderung durch System-Umwelt-Differenzen als Lern- und Evolutionsprozess in den Blick.

Mit diesem Zugang ist die Anwendung der Systemtheorie für die Modellentwicklung zu rechtfertigen, zumal insbesondere im gegebenen Kontext zwischen individuellen und kollektiven Akteuren zu differenzieren ist. Aus dieser „Trennung“ heraus ergibt sich ebenso das Erfordernis, Denk- und Handlungsmuster vom psychischen System „Mensch“ auf eine andere Ebene, nämlich auf das soziale System der Kommunikation zu transferieren, ohne dabei außer Acht zu lassen, dass die kollektiven Akteure als soziale, durch Menschen erzeugte und konstituierende Ordnungen zu verstehen sind (vgl. Krause 2001, S. 42; Miebach 2010, S. 312). Als weitere, in der Literatur vertretene Einrede gegen die Systemtheorie wird der Zugang Luhmanns zur Erklärung von Evolutions- und Veränderungsgeschehen kritisiert (vgl. Bühl 1998/2016; Schmid 2001). Denn das Evolutionsmodell Luhmanns setzt auf den Überlegungen zur Emergenz und zur Autopoiesis an und unterstellt Kontingenz, also eingeschränkte Planbarkeit und Vorhersehbarkeit (vgl. Luhmann 1998; 2002). Im Hinblick auf die intendierte Gestaltung der vorgestellten Governance-Konstellation könnte nunmehr eingewendet werden, dass mittels Dialog zwar Erkenntnisse über Differenzen und Erwartungshaltungen erzielt werden können und damit Veränderung, also Variation angestoßen werde, mangels Determinierbarkeit des Ausgangs bzw. Ergebnisses aus Verhandlungsszenarien allerdings die Phasen der Selektion und Re-Stabilisierung offen blieben. Dennoch kann insbesondere die Systemtheorie einen wertvollen Beitrag zur Modellbildung leisten, weil sie die Innenperspektive eines Systems vorrangig betrachtet, um aus dieser Warte nach außen „wirken“ zu können. Mit Hilfe der Modelllogik, die zwischen System und Umwelt relativiert, gelingt die

⁶¹ Anmerkung: Orthographie aus dem Original übernommen.

Konzipierung einer Governance-Regime-Perspektive, die dem Problemlösungsanspruch des „aktiven“ Gestaltens einer gegebenen Akteurkonstellation entspricht. Weiterhin bildet die Elementarrolle der Kommunikation samt ihres ganzheitlichen Begriffsverständnisses von Information-Mitteilung-Verstehen die Grundlage dafür, Sinn- und Handlungsdifferenzen zwischen System und Umwelt zu verdeutlichen und das angestrebte Interdependenzmanagement in der gegebenen System- bzw. Akteurkonstellation anzustoßen. Letzten Endes kann die Systemtheorie einen Lösungsbeitrag leisten, da sie von reflexivem und reflektierendem Verhalten des Systems und seiner Teile ausgeht und wechselseitig bedingte Beobachtung einfordert. Für den dargestellten Governance-Bezugsrahmen hat sich mit Blick auf ein Hochschul-Governance-Regime herauskristallisiert, dass Selektions- bzw. Reflexionsvermögen zu institutionalisieren ist, um auf verschiedene Handlungsalternativen zurückgreifen zu können. Das Modell der evolutionären Selbstorganisation samt den Veränderungsmodi der Irritation, der strukturellen Kopplung sowie der Systemrationalität erschließt sich empirischer Überprüfbarkeit und bietet für Hochschulen einen Ansatz, Funktionsauffassung und Leistungsaustausch sowie deren Reflexion „neu“ zu denken: Anstelle Evaluierungsverfahren als extern induzierte Berichtsverpflichtungen samt Verteidigung der eingenommenen Positionen zu betrachten, könnte gezielte, individuelle Organisationsentwicklung unter Berücksichtigung der systemintern definierten Sinn- und Handlungsbezüge (Erkenntnisgewinn) mit Blick in die Zukunft Platz greifen.

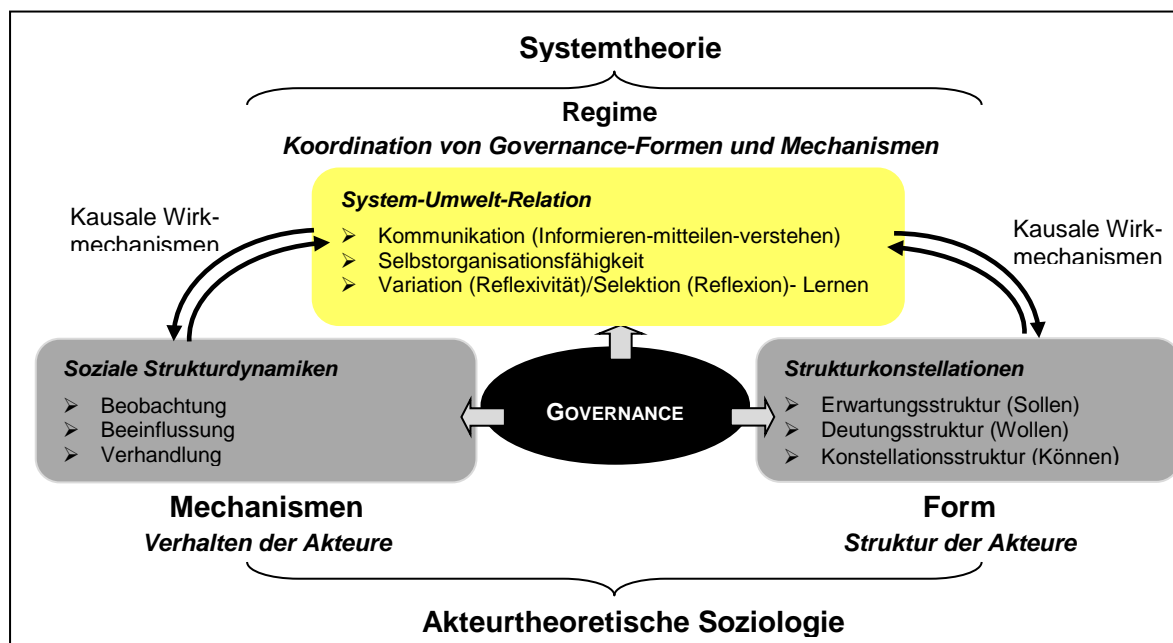


Abbildung 16: Erklärungsbeitrag der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie zur Modellbildung
Quelle: eigene Darstellung

3.3 Synthese der Theorien: Beitrag zu Problemlösung und Modellentwicklung

Die in den vorangegangenen Abschnitten behandelten Theorien zur Modellbildung erweisen sich in mehreren Aspekten als zielführend komplementär: So verfolgt die akteurtheoretische Soziologie eine Logik, die einen Zusammenhang zwischen Akteuren, deren Handlungen und daraus resultierenden Strukturen über einen Zeitverlauf darstellt und diese durch bewusst konstruierte zirkuläre Kausalität einer empirischen Weiterverfolgung zugänglich macht. Der Akteurbegriff umschließt sowohl individuelle, als auch korporative/kollektive Akteure, wie sie in der gegenständlichen Untersuchung vorderhand wahrzunehmen sind. Darüber hinaus werden bestimmte Rollenbilder samt deren grundlegenden Sinn- und Handlungsmustern beschrieben, sodass die Koordinations- und Abstimmungszintention des Governance-Regimes weiterverfolgt werden kann. Weiterhin konnte Erklärungskraft wie empirische Überprüfbarkeit für die Problemstellung nachgewiesen werden, da neben den Handlungsmodi der Beobachtung und der Beeinflussung insbesondere im Modus der Verhandlung verschiedene Dynamiken existieren, die für weitere Gestaltungsarbeit genutzt werden können.

Die in der akteurtheoretischen Soziologie vermissten Ansätze zur konkreten Gestaltbarkeit einer Governance-Regime-Perspektive aus der Warte der Hochschule werden durch die Logik der System-Umwelt-Relation der Systemtheorie ergänzt. Darüber hinaus erschließt die Operationalisierung von Kommunikation als basalem Gestaltungsmechanismus für Struktur und Prozesse die Governance-Konstellation: Die zugrunde gelegte Bedeutungstrias von Information-Mitteilung-Verstehen sensibilisiert auf den erforderlichen Abstimmungsaufwand zwischen Systemen, respektive Akteuren. Interaktion (hier verstanden als strukturelle Koppelung) kann „funktionieren“, wenn die skizzierten Phasen des auf Reflexion und Lernen beruhenden Evolutionsmodells bewusst durchlaufen und gestaltet werden. Die Systemtheorie erweitert das Handlungsspektrum für weiterführende Forschung insbesondere aufgrund deren mehrfacher Rezipierung in Organisationstheorien und deren Anwendungsmodelle.

Die anhand der vorgestellten Theoriezugänge vorgenommene, vorläufige Modellbildung adressiert die erhobenen Untersuchungs- und Gestaltungslücken: Denn die bis hierher entwickelte Modellkonzeption löst die (Außen-)Steuerungsperspektive zu Gunsten eines ganzheitlichen Gestaltungsvorschlages ab. Aus der Sicht der Hochschule wird sowohl eine Innen- als auch Außenperspektive berücksichtigt und damit das Desiderat einer ganzheitlichen Betrachtung erfüllt (vgl. Abbildung 4: Analyserahmen für Hochschul-Governance, Seite 37). Weiterhin werden die im Forschungsdefizit gezeigten nachteiligen Effekte von (einseitig intendierter) Nutzenmaximierung sowie unterstellter Informationsasymmetrien im Governance-Kontext gestaltbarer, indem die im Modell nunmehr eingesetzten Mechanismen von

Verhandlung und Kommunikation als „koordinierte Handlungsabstimmung“ betrachtet werden. Die im Praxisdefizit aufgezeigten Probleme einer grundsätzlichen Voreingenommenheit hinsichtlich der organisationstheoretischen Fundierung von Hochschulen (insbesondere im Hinblick auf nach wie vor vorherrschende Rollenbilder) verstärken sich nicht zuletzt durch den bisherigen Verlauf von Qualitätssicherungsmaßnahmen wie etwa Evaluierungsprozessen. Der sowohl in der akteurtheoretischen Soziologie als auch in der Systemtheorie inhärente Reflexionsbezug wendet sich vom steuerungs-interventorischen Ansatz ab und ersetzt diesen durch einen akteurbezogenen (Selbst-)Gestaltungsanspruch. Die Argumente zur Anwendung dieser Theoriebezüge in der Konzipierung und weiterführenden Bearbeitung sind in nachstehender Tabelle 3 überblicksmäßig zusammengefasst:

Kriterien	Akteurtheoretische Soziologie	Systemtheorie
Logische Form „Logik“	Drei Logiken Modell Akteure/Handeln/Struktur „Außen-Sicht“	Evolutionsmodell Reflexivität/Reflexion/Selbstreferenz „Innen-Sicht“
Erklärungskraft für die Problemstellung	<u>Mechanismen der Handlungskoordination</u> beobachten/beeinflussen/ verhandeln <u>Strukturdimensionen</u> Erwartung („Sollen“) Deutung („Wollen“) Konstellation („Können“)	<u>Mechanismen der Kommunikation</u> informieren/mitteilen/ verstehen <u>Handlungsdimensionen</u> wahrnehmen aufnehmen – neuordnen stabilisieren
Empirische Überprüfbarkeit	Kausalketten -> Verhandlungsdynamiken -> Dialog als Medium	Evaluation/Selbstreferenz -> Organisations-Entwicklung -> Dialog als Motor

Tabelle 3: Zusammenfassende Darstellung der Argumente zur Theorieauswahl für das Lösungsmodell
Quelle: eigene Darstellung

An dieser Stelle bleibt dennoch zu fragen, inwiefern die je eingesetzten Instrumente im Zusammenwirken zwischen den Akteuren in der Hochschul-Governance (gemeinsames) Lernen und Weiterentwicklung erzielen und in welcher Form diese erklärt werden können. An dieser Stelle sei eine organisations- bzw. betriebspädagogische Governance-Annäherung andiskutiert, die mit dem in Abschnitt 1.4 „Organisations- und betriebspädagogische Verortung“ skizzierten Forschungszugang eine bedeutsame Quelle zur Problemlösung darstellt.

4. Governance „neu“ gedacht: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

4.1 Organisations- und betriebspädagogische Gestaltungsbereiche

Phänomene der Governance können unter pädagogischen Gesichtspunkten aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und bearbeitet werden: Einerseits durch Überlegungen, auf welche Weise individuelles, kollektives und organisationales Lernen in Gang gesetzt werden können, andererseits durch das Ausloten und Umsetzen von Interventionsmöglichkeiten im Sinne entsprechender Lernunterstützungsangebote (vgl. Arnold 1997; Engel/Sausele-Bayer 2014; Feld/Meisel 2010; Geißler 2000; Weber/Göhlich/Schröer/Fahrenwald et al. 2013). Je nach Kontext der in den Blick genommenen Bildungssysteme und -institutionen werden diese Untersuchungsbereiche unter den Themenbereichen der Hochschul-Governance (vgl. Kehm/Lanzendorf 2005; Lange 2008; von Lüde 2010b) sowie als „Educational Governance“ im Schul-Kontext (Altrichter et al. 2007; Maag Merki et al. 2014; Rürup/Bormann 2013) behandelt. Die hierzu aufgeworfenen Forschungsfragen beschäftigen sich in erster Linie mit Wirkmechanismen und daraus beobachteten Effekten und suchen diese mit lerntheoretischen Aspekten und Modellen zu bearbeiten (vgl. Maag Merki et al. 2014; Schrader et al. 2015). Geißler (2000) konkretisiert diesbezügliche Erkenntnisdesiderate, indem er darauf aufmerksam macht, dass nicht nur Lernakteure und -prozesse *innerhalb* der Organisationen in den Blick zu nehmen sind, sondern darüber hinaus Positionen und handlungsleitende Prinzipien *aller* beteiligten Akteure – also auch der bildungsinstitutionellen Umwelt (Individuen wie kollektive Akteure) – hinterfragt werden sollten. Ergänzend dazu gälte es, die beobachtbaren, einflussnehmenden Wechselwirkungen zwischen den Akteuren zu identifizieren und zu bearbeiten. Die facheinschlägige Forschungsgemeinschaft bedient sich hierzu einer heuristisch geprägten Untersuchungs-, Beobachtungs- und Analysephilosophie, die sowohl von Theorieoffenheit (im Sinne von Inter- und Transdisziplinarität und damit verbundener wissenschaftlicher Offenheit und Perspektivenvielfalt), als auch von Methodenpluralismus geprägt ist (vgl. Langer 2015, S. 57). Dabei wird der Anspruch zu kontinuierlicher Optimierung von Interaktionsstrukturen und -mechanismen unter pluralistisch-diversifizierten Bedingungen innerhalb von Bildungs-Governance-Strukturen formuliert (vgl. Braun-Thürmann 2010; Peters/Steckel 2011, S. 354). Diese Gestaltungszugänge belegen einerseits eine Ausrichtung der Betriebspädagogik als „praktische Pädagogik“ in spezifischen Handlungskontexten, andererseits ist sie jedoch auch eine Wissenschaftsdisziplin der Erziehungswissenschaften, die dazu dient, „[...] Erkenntnisprobleme unter Wahrheitsgesichtspunkten [...]“ (Dewe/Schwarz 2011b, S. 19) in den Blick zu nehmen und damit nicht zuletzt auch rechtfertigt, Hochschul-Governance unter (betriebs-)pädagogischen Gesichtspunkten

zu beleuchten. In den Analysen zur Educational Governance beispielsweise wird zunächst von einem veränderten Bildungsanspruch ausgegangen, der sich auf die Erwartungshaltungen sowie Zieldefinitionen zur Etablierung einer (globalen) Wissensgesellschaft stützt. Dementsprechende Bildungsstandards sollen präventiv für die nachhaltige Innovationstätigkeit und Weiterentwicklungsfähigkeit der Wirtschaft und Gesellschaft gesetzt werden (vgl. Allmendinger 1999; de Haan 2012). Educational Governance stützt sich in ihrer Forschungsarbeit im Wesentlichen auf die in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Theoriebezüge der Ökonomik, der Politikwissenschaften sowie der Soziologie (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007; Maag Merki et al. 2014), überträgt deren Inhalte in den spezifischen Governance-Kontext von nationalen Schul- und Bildungssystemen sowie -institutionen (vgl. Abs et al. 2015; Altrichter et al. 2005) und leistet darüber hinaus einen Erkenntnisbeitrag in Form vergleichender Bildungsforschung (vgl. Bellmann 2006; Bray et al. 2014).

4.1.1 Interaktion pädagogisch gestalten: Lernen in und von Organisationen

In der angeführten Forschung zur Organisations- sowie Betriebspädagogik⁶² werden die einleitend erwähnten Perspektiven disziplinspezifisch aufgegriffen und der Anspruch zur „[...] Unterstützung von Lernprozessen größerer sozialer Gebilde, von Teams und Organisationen [...]“ (Göhlich 2005, S. 9) verfolgt, wobei neben andragogischen Aspekten auch und insbesondere Querbezüge zu wirtschafts- bzw. unternehmensethischen Theorien und Modellen einfließen (vgl. Moning/Petersen 2010; Petersen 2003, S. 181ff). Hopf (2005, S. 44) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die jeweils involvierten individuellen wie institutionellen Akteure identifiziert und hinsichtlich ihrer Rollenbilder sowie Handlungslogiken charakterisiert werden müssen, um vor allem Entwicklungs- und Transformationsprozesse in deren Genese, als auch weiterem Verlauf, verstehen zu können. Hierzu wird die organisations- und betriebspädagogische Forschung zu der, für die theoretische Fundierung des Lösungsmodells eingesetzten akteurtheoretischen Soziologie anschlussfähig. Diese erweist sich für die Bearbeitung der Problemstellung weiterhin als fruchtbar, zumal sie einen umfassenden pädagogischen Gestaltungsanspruch verfolgt, welchen Timmermann/Strikker (2007, S. 168) wie folgt beschreiben: „[...] Wenn pädagogisches Handeln systematisch Lernanregungen erzeugen soll, dann bedarf es dazu, selbst wenn Unsicherheit über den Handlungserfolg besteht, strukturierter sozialer Lernräume bzw. auf diesen Zweck hin geschaffener Organisa-

⁶² Anmerkung: Im Kontext dieser Arbeit kann die Hochschule sowohl als Organisation im Sinne eines Sozialgefüges, als auch eines Betriebs im Sinne einer sozio-technischen Aufbau- und Ablaufstruktur aufgefasst werden. Auf eine trennscharfe definitorische Differenzierung zwischen den beiden Begriffen wird daher - unter Verweis auf die Arbeiten Geißlers (2000, 2005) sowie dem Beitrag Arnold/Kilian 2010 - an dieser Stelle verzichtet.

tionen. [Dazu sind...] gezielte Feedbackschleifen mit den Adressaten der Lernanregungen, Evaluation der Qualität der Inhalte und Controlling der Gesamtergebnisse [...] unabdingbare Aufgaben des Managements. [...].“

Originäre Erkenntnisfragen der Organisationspädagogik beschäftigen sich daher mit einem umfassenden Frageportfolio zur Gestaltbarkeit von Organisationen (im Sinne der in Abschnitt 2.2.1 „Akteursbegriff und organisationstheoretische Bezüge“ vorgenommenen Begriffsklärung) und setzen sich unter dem Sammelbegriff des „organisationalen Lernens“ mit Möglichkeiten der prozeduralen Erschließung, Beschaffung, Verteilung und kontextuell wie situativ „richtigen“ Anwendung von Wissen auseinander (vgl. Easterby-Smith 1997; Klimecki 1996; Lorenz 2011; March 1999; Simon 1991; Wilkesmann/Romme 2003).

Parallel dazu stellen Vertreter/innen eines normativen Ansatzes die „lernende Organisation“ in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, indem sie fragen, welche formalen, strukturellen wie infrastrukturellen Rahmenbedingungen zur Initiierung und Realisierung von Lernvorgängen innerhalb bestimmter Organisationen oder Betriebe erforderlich sind (vgl. Farrell 2000; Garavan 1997; Garvin 1993). Für den Kontext der gegenständlichen Arbeit von Interesse ist dabei, dass diese Theorien jeweils auf wechselseitigem Austausch beruhende, lernförderliche wie lernhemmende Aspekte adressieren und zahlreiche, für die Lösungsentwicklung unterstützende Querbezüge zu den vorgestellten ökonomischen, politik- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen herstellen (vgl. Göhlich 2005, S. 10ff). Damit wird diese Forschungsbetrachtung als Problemlösungsansatz insofern besonders wertvoll, zumal sie geeignet ist, insbesondere Veränderungsphänomene *zwischen* Organisationen und korporativen/kollektiven Akteuren in Governance-Konstellationen zu analysieren (vgl. Lefebvre et al. 2016; Nooteboom 2000; Parkhe 1991; Valtakoski/Järvi 2016).

Das zu diesem Zweck häufig eingesetzte Modell entspricht dem des Organisationalen Lernens bzw. der Idee der lernenden Organisation. Wenngleich in der Vergangenheit in der Literatur ein intensiver Diskurs über die terminologische Beschreibung und Präzisierung des Lernphänomens in und von Organisationen geführt wurde (vgl. Kim 1993, S. 58f; Örtenblad 2001, 2004; Senge 2006, S. 171) finden sich in der thematischen Aufbereitung zwischenzeitlich einhellige Meinungen, wonach es sich um eine Metapher für ein zusammenwirkendes, soziales Lerngeschehen mehrerer Individuen und deren sie umgebender Umwelt im systemischen Sinne handle. Dieses Zusammenwirken wird vornehmlich damit erklärt, dass die in das Geschehen involvierten Menschen stellvertretend für die Organisation/das Kollektiv als veränderungssensible sowie umsetzungsbereite „Agent/innen“ agieren bzw. lernen (vgl. Argyris/Schön 2002, S. 31; Duncan/Weiss 1979, S. 104; Friedman 2003, S. 400ff). Mit der Intention, das Weiterentwicklungspotenzial und die Veränderungsfähigkeit von Organisatio-

nen/kollektiven Akteuren in strukturierter Weise zu planen und umzusetzen, beschäftigten sich daher ab den 1960er Jahren zahlreiche Autoren (vgl. Argyris/Schön 1978; Cyert/March 1963/1992; Nonaka/Takeuchi 1995; Probst/Büchel 1998). Im Wesentlichen fokussierten die themenspezifischen Beiträge auf die Fragestellung, in welcher Weise das Lernen im Arbeitsalltag angestoßen und integriert werden könne und welche Rolle den Mitarbeitenden sowie der Führung in diesem Zusammenwirken zugeschrieben werden sollte (vgl. Kopp-Malek 2004; Petersen 2011b; Wilkesmann/Romme 2003). Dazu wurden Phänomene des komplexen Wechselspiels zwischen individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen in den Blick genommen und facettenreich dargelegt.

Unter dem Gesichtspunkt eines erfahrungsorientierten Zugangs werden Organisationen beispielsweise als beschränkt rational agierende Entitäten aufgefasst, die auf Umweltveränderungen anpassend reagieren und ihre Handlungsroutinen nach dem „Try und Error“ Prinzip ausrichten (vgl. March/Olsen 1976a; Simon 1991). Weitere Arbeiten zum organisationalen Lernen werden in einem Überblicksbeitrag durch Klimecki/Thomae (1997) gefasst: Unter dem Eindruck der damals aufkeimenden IT-unterstützten Strukturierung und Begleitung von Arbeitsprozessen entwickelte sich ab Mitte der 1980er Jahre ein Zugang, welcher als informationsorientierte Schule der einschlägigen Forschung beschrieben werden kann. So wird die Organisation hier als Informationsverarbeitungssystem aufgefasst, und die organisationale Lernleistung durch die Fähigkeit festgemacht, Daten in strukturierter und nachvollziehbarer Weise zu gewinnen, zu verteilen, zu interpretieren sowie zu speichern (vgl. Daft/Huber 1987; Duncan/Weiss 1979; Huber 1991).⁶³ Weitere Beiträge werden in interpretations- und wissensorientierte Kategorien eingeordnet, welche die Organisation als ein soziales System verstehen, das durch kollektive Wirklichkeitskonstruktion eine gemeinsame kollektive Struktur auszuprägen versteht. Die Proponenten des interpretationsorientierten, konstruktivistisch geprägten Zugangs vertreten die Auffassung, wonach ein Kausalitätsbezug zwischen Denken und Handeln am Wege des Lernens bestehe und dass es in erster Linie die Aufgabe der Führung sei, Lernbedingungen und -konstellationen zu ermöglichen sowie die Mitarbeitenden zu laufender Reflexion im Sinne von Verbesserung und Veränderung anzuleiten (vgl. Argyris/Schön 2002; Bateson 1972b; Geißler 1995a; Senge 2006).

Dabei kann das Lerngeschehen zunächst grob vereinfacht als eine Kausalkette angenommen werden, wobei in einer Situation, die als Veränderung oder Abweichung erkannt

⁶³ Anmerkung: Ein Zugang, der letztlich auch unter dem Begriff des „Wissensmanagements“ in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht und in der Praxis als strategisches Konzept zur Operationalisierung des „Produktionsfaktors Wissen“ zum Einsatz gelangte (vgl. Fried/Baitsch 2002, Probst et al. 2006). Wenngleich *deshalb* heftig kritisiert, als einige Wissenschaftler/innen die Auffassung vertraten/vertreten, wonach Wissen per se nicht gesteuert und gespeichert werden kann (vgl. ua. Roehl 1999, McInerney 2002).

wird, anhand eines bestimmten Leitwertes (einer Erfahrung, einer Regel oder einer Norm) eine konkrete Handlungsstrategie oder besser aus mehreren Handlungsoptionen gewählt wird, um zu einem Ergebnis zu gelangen (vgl. nachstehende Abbildung 17).

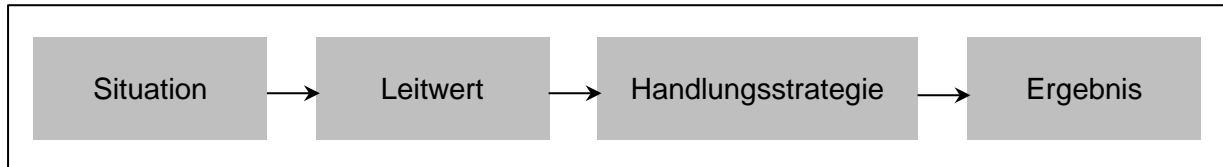


Abbildung 17: Schema des Lernvorgangs als Kausalkette
Quelle: eigene Darstellung nach zitierten Autoren

Geißler (2000, S. 43). erweitert diese Perspektive, indem er Organisationen als Entitäten erklärt, die aus Kommunikationsprozessen der einzelnen Organisationsmitglieder bestehen und die durch gemeinsame Erkenntnissuche verbunden sind. Dazu wird der Mensch als homo discens aufgefasst, als sinnhaft lernwilliges und lernfähiges Wesen, das von sich aus an Weiterentwicklung und Austausch mit anderen interessiert ist (a.a.O., S. 45). Das Organisationslernen wird dadurch möglich, als durch kommunikative Interaktion (Geißler benennt hierfür die Bedingung des herrschaftsfreien Diskurses) Veränderungsbedarf erkannt wird und in der Interaktion Neues entsteht. Und dieses Schöpferische ist idealiter „[...] ein Lernprozess, der niemals zu Ende kommen kann. [...]“ (Geißler 1994, S. 270).

4.1.2 Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten identifizieren

Im Ablauf des skizzierten Lerngeschehens lassen sich verschiedene Qualitäten beschreiben: So stellt die basale Form des Lernens auf das Erkennen von Veränderungen bzw. von Abweichungen ab, um die Handlungsstrategie so abzuändern, dass sie einen Fortbestand sicherstellt. Diese Form wird als adaptives/Anpassungs- bzw. Assimilationslernen oder auch als „single loop learning“ bezeichnet und ist in seinen Grundzügen dem mimetischen Isomorphismus ähnlich (vgl. Argyris 1976; Cyert/March 1963/1992; DiMaggio/Powell 1983; Piaget 1984; Tyre/von Hippel 1997). Im organisationalen/unternehmerischen Kontext könnte dieser Vorgang mit den Zielstellungen einer Qualitätssicherung beschrieben werden. Geißler (2000) bezeichnet diese Form als operatives Anpassungslernen – es ist auf das Erreichen bestimmter, vorgegebener Ziele ausgerichtet und beschränkt sich im Modus der „funktionalen Selbstreflexion“ im Wesentlichen auf situative, zeitliche begrenzte Adaptionen. Es geht hier weniger um das Hinterfragen des „Warum“ eines Änderungserfordernisses, sondern vielmehr darum, gegebene Veränderungen, beispielsweise geänderte gesetzliche Bestimmungen oder neue Vorschriften einzuhalten bzw. umzusetzen (vgl. Willke 2004, S. 50f). Im

Kontext der Hochschul-Governance finden sich Hinweise auf Single-Loop-Lernen in Form von Reformmaßnahmen, von gesetzlichen Vorgaben und darauf folgenden Novellen, in Abstimmungsprozessen und über den Zeitverlauf adaptierten Prozess-Schritten, wobei vor allem wechselseitige Abstimmung von Bedeutung ist: „[...] In governing, logical reasoning, empirically verifiable facts, controllable experiences and interpretations open for discussion, are important single-loop learning elements. However, actors may also express different rationalities with high probabilities that different insights and perspectives are deemed irrational, thus blocking learning and communication in the formation of governing images. [...]“ (Kooiman 2005, S. 33). Als nachteilig erweist sich dieser Interaktions-Modus, zumal von einer Veränderung zur nächsten keine grundlegende (System-)Reflexion erfolgt und die einzelnen Akteure wie auch die Qualität des Zusammenwirkens jeweils „nur“ situative Verbesserungen, beispielsweise die Steigerung der Effizienz in den Abläufen, nach sich ziehen (vgl. Klimecki 2007, S. 157; Koch 2011a). Das damit in Kritik stehende „Agenda Setting“ wirkt auf das Gesamtsystem wenig planvoll und schränkt daher den Aufbau einer auf Vertrauen und Nachhaltigkeit basierten Zusammenarbeit wesentlich ein.

Eine fortgeschrittenere Form des Organisationslernens, welche auf die regelmäßige gemeinsame Überprüfung der Angemessenheit des Handelns abstellt, wird als Doppelschleifenlernen, als „double-loop learning“, Akkomodation oder auch strategisches Erschließungslernen beschrieben (vgl. Argyris 1977; Geißler 2000; Korth 2000; Piaget 1984). In diesem Modus wird neben der reinen Korrektur im Falle einer festgestellten Abweichung bzw. eines Veränderungsbedarfs und der grundlegenden Überprüfung zugrunde gelegter Werte und Normen ebenso darauf geachtet, rasch und effektiv in der Erkenntnisgewinnung und weiteren Umsetzung zu sein (vgl. Child/Rodrigues 2003; Seufert et al. 2015) oder, um mit Bateson (1972a, S. 290) zu sprechen: Es gilt, das Lernen zu lernen. Im Organisations- bzw. Unternehmenskontext bedeutet die Elaboration dieser Lernqualität, dass mehrere Einzelkorrekturschleifen und Handlungsstrategien in ein holistisches, regelkreisgeleitetes Managementsystem integriert sind, auf das die Mitarbeitenden zugreifen können und daraus ein flexibles, innovatives Handlungsportfolio entwickeln⁶⁴, um inkrementelle Verbesserung zu erzielen (vgl. Bormann 2011; Siebenhüner/Arnold 2006). Aus organisations-/betriebspädagogischer Perspektive verfügen die Akteure über die Fähigkeit emanzipatorischer Selbstreflexionsfähigkeit, indem sie kritisch-kompetent gegebene Situationen hinterfragen und mittels ihres Wissens sowie ihrer bildungsethischen Werte und Normen bearbeiten (vgl. Geißler 2000, S. 241f). Eine Governance-Konstellation, die sich durch Double-Loop-Lernen auszeichnet, verfügt über Strukturen und Prozesse zum Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis der invol-

⁶⁴ Anmerkung: Geißler (2000, S. 51) spricht hier von Erschließung alternativer Optionen.

vierten Akteure (vgl. Peter 2011ff) . Sie ist darüber hinaus von dem Bemühen nach einem Kulturwandel geprägt, der über das bloße Erkenntnisinteresse hinaus, etwas zu verändern, *auch* von dem Bekenntnis getragen wird, diese Änderungen gemeinsam zu tragen bzw. mit zu verfolgen. Argyris/Schön (2002, S. 29) bezeichnen diese Strategie als „espoused theory of action“, da (in der Regel gemeinsam definierte) Rechtfertigungsgründe und Argumentationen ins Treffen geführt werden, um bestimmte Handlungen zu erklären. Letztlich stellt das Doppelschleifen-Lernen eine besondere Qualität in der Governance dadurch heraus (vgl. Klimecki 2007, S. 156), als es gelingt, das gemeinsam formulierte Bekenntnis zu einer Veränderung mit einer transformativen Handlungsstrategie zu hinterlegen und diese anschließend zu realisieren. Argyris/Schön (2002, S. 29) wenden an dieser Stelle ein, dass diese Handlungsstrategien häufig von faktischen bzw. handlungsleitenden Überlegungen, sogenannten „theories-in-use“ beeinflusst werden – die Akteure richten ihre Handlungen in der Regel unreflektiert auf eingeübte bzw. routinisierte Regeln aus und verfallen somit in Rollenbilder und Handlungsmuster, die den abgestimmten und vereinbarten Regeln zuwiderlaufen. Denn aufgrund individuell geprägter kognitiver Strukturen und Sozialisierungen ist nicht davon auszugehen, dass ein gemeinsames Bild oder auch Verstehen in der Einschätzung einer gegebenen Situation vorliegt. Insbesondere in regelbasierten, ausdefinierten Akteurskonstellationen wie einer Governance-Struktur oder einer Organisation mündet dies bisweilen in der Erkenntnis, dass bei Nichtübereinstimmung der Denk- und Handlungsmuster bzw. abweichendem Verhalten defensives Denken und ablehnende Routinen Einzug halten und als Konsequenz daraus produktives Handeln beeinträchtigen oder gar verhindern (vgl. Argyris/Schön 2002; Böhle/Neumer 2015; Carstensen 2004).

Letztlich lässt sich das angedachte Regelkreissystem um eine weitere Dimension des Lernens erweitern, indem alle Aspekte der beiden vorangegangenen Lernqualitäten umgesetzt, zusätzlich jedoch um die Fähigkeit ergänzt werden, neben Ergebnis, Handlungsstrategie und Leitwert kritisch gegebene Situationen zu hinterfragen sowie förderliche wie hinderliche Einflüsse aktiv zu steuern und zu bearbeiten. Ähnlich der Morphogenese-Überlegung aus der Systemtheorie geht es darum, gemeinsam Sinn- und Handlungsstrukturen zu entwickeln und regelmäßig auf deren Angemessenheit hin zu überprüfen. Dieser Modus wird als sogenanntes Deutero- oder Triple-Loop, reflektiertes oder auch normatives Identitätslernen bezeichnet, welches grundlegende Reflexion und fundamentale Veränderung individueller wie kollektiver Wissensbestände und -strukturen nach sich zieht und damit den „Idealtypus“ organisationalen Lernens im Sinne einer „lernenden Organisation“ beschreibt (vgl. Geißler 2000; Örtenblad 2004; Pautzke 1989; Schreyögg/Noss 2000). Allerdings stellt der Anspruch, Deutero-Learning im Governance-Kontext zu realisieren, eine große Herausforderung dar,

zumal es immer wieder zu einer Vermischung der beschriebenen Lernstrategien kommt und daher während der Umsetzung von Reformprozessen, die auf langfristige und tiefgreifende Transformation ausgerichtet sind, auch kurzfristige Korrekturen im Sinne des Single-Loop-Lernens erfolgen. Die daraus entstehende Irritation bzw. Uneinigkeit über die weitere Zielerfolgung ist ein evidenter bzw. latenter Effekt, den es weiter zu bearbeiten gilt (vgl. Auferkorte-Michaelis 2008; Klimecki 2007; Koch 2011b). Zur Verdeutlichung der Unterschiede zwischen den erwähnten Qualitäten des organisationalen Lernens wurden die relevantesten Aspekte in nachstehender Abbildung 18 zusammengefasst.

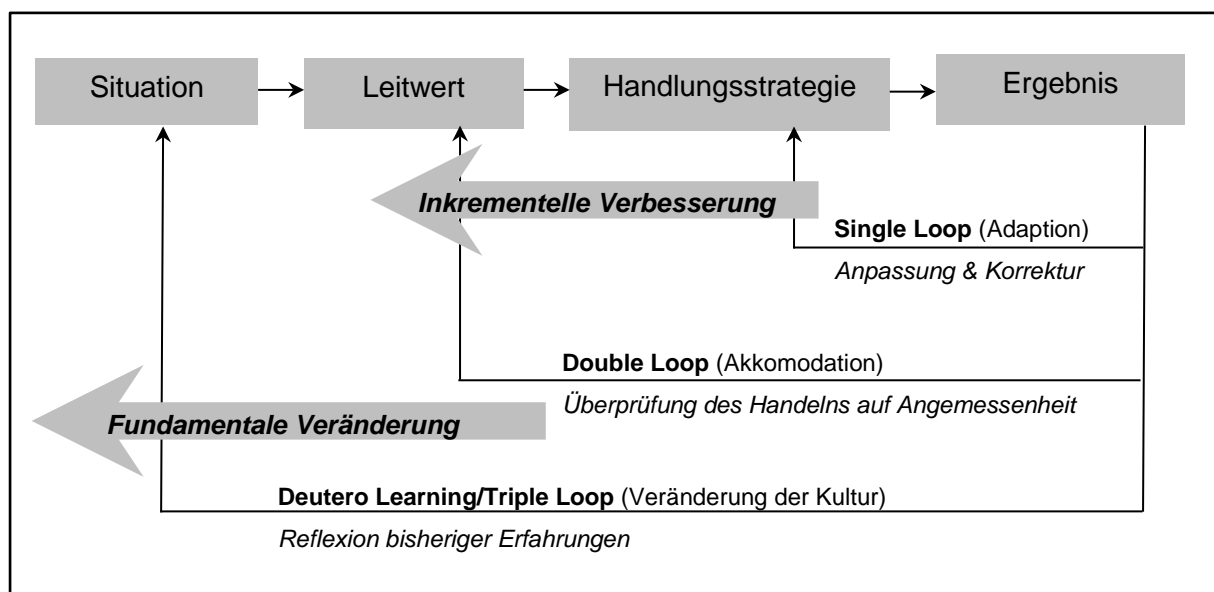


Abbildung 18: Schema der Entwicklungsstufen des Lernverhaltens
Quelle: eigene Darstellung nach zitierten Autoren

Um den Lernvorgang per se zu beschreiben, spricht Willke (2001a, S. 17) ganz allgemein von „[...] erprobter Verbindung zwischen Erfahrung und Kompetenz [...]“ und stellt damit auf die bewusste, intentionale Ebene des Lernens ab, das neben einem rein adaptiven Verhalten im Sinne der Anpassung an Umweltbedingungen (single-loop) auch ein kreatives Moment beinhaltet und das Lernende befähigt, aufgrund von Erfahrungen situationsadäquat zu reagieren. Im Hinblick auf den inkrementellen Aspekt des Lerngeschehens spricht die Lernpsychologie beim Lernen von einem „[...] Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens und Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnen Einsichten und des Verständnisses (verarbeiteter Wahrnehmung der Umwelt oder Bewusstwerdung eigener Reaktionen) [...]“ (Zimbardo et al. 2003, 263). Diese Qualität und Fähigkeit benennt Senge (2006, S. 180f) schließlich als „Metanoia“, als grundlegenden und substanziell verändernden Umdenkprozess, im Zuge dessen es gilt, Herausforderungen und Problemstellungen zu

meistern. Allerdings ist hier weniger an ein Beherrschen im Sinne von „Macht ausüben“ gedacht, sondern vielmehr darum, „[...] sich Ziele zu stecken und die Ergebnisse zu erreichen, auf die es wirklich ankommt [...]“. Geißler betont an dieser Stelle, dass es bei der Differenzierung der vorgestellten Lernmodi nicht um eine Be-Wertung von zweckrationaler, funktionaler Anpassung als wenig erwünschte Dimension im Gegensatz zu normativ geprägtem, förderlichen Identitätslernen gehe, sondern im Organisationsalltag je nach Situation und Kontext diese Lernprozesse allesamt ihre Berechtigung haben. Denn sie bedingen einander wechselseitig, da Handeln grundsätzlich zweckrational ausgerichtet ist, allerdings ohne feste, wertrationale Basis nicht erfolgreich sein kann (vgl. Geißler 2000, S. 52ff). Wie bereits in Abschnitt 2.5.2 „Rollenverhalten und Handlungsmechanismen – Soziale Legitimierung“ dargestellt, argumentiert die Literatur zur Ambidexterity-Forschung mit diesem Zugang. Es bedarf im organisationalen Kontext einer guten Balance zwischen Routine und Standardisierung (exploitation) sowie geeigneter Räume für Entfaltung und Kreativität (exploration), die zur Stabilisierung wie auch Weiterentwicklung beitragen (vgl. Andriopoulos/Lewis 2009; Birkinshaw/Gibson 2004; Raisch et al. 2009). Um auf die sozialen Strukturkonstellationen der akteurtheoretischen Soziologie zurückzukommen, bedarf es beim Lerngeschehen ebenso einer *Lernbereitschaft* (dem Wollen), einer *Lernfähigkeit* (dem Können) wie auch einer *Ziel- und Zweckorientierung im Lernen* (dem Sollen). Diese sind Grundvoraussetzung in einer Governance-Konstellation, wechselseitige Anpassungsleistungen zu realisieren, mit der Herausforderung, dabei sinnvoll bzw. sinnstiftend für den einzelnen Akteur sowie die anderen zu handeln, gemeinsame Wertevorstellungen aufzubauen und sich und das Gefüge über den Zeitverlauf kontinuierlich weiterzuentwickeln.

An dieser Stelle bleibt nun nach der Ausgestaltung korrespondierender Rahmenbedingungen und geeigneter Operationalisierungsmöglichkeiten zu fragen. Autoren jüngerer Beiträge schlagen hierzu vor, das Lernphänomen in Organisationen (bzw. hier in Governance-Konstellationen) anhand „erfolgskritischer“ Deskriptoren zu bearbeiten (vgl. Örtenblad 2015; Santa 2015; Stancovici/Palos Vesna 2016). Demzufolge erschließt sich eine lernende Organisation/Governance-Konstellation nach der Art und Weise, wie es gelingt, (1) Lernen in den Arbeitsalltag zu integrieren, (2) verschiedene Mechanismen der Reflexion und des Adaptierens sowie Neugestaltens in denk- und handlungsleitende Wissensstrukturen zu operationalisieren, (3) eine entsprechende Lern- anstatt (Fehler-)Kultur zu etablieren sowie (4) organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein rasches, flexibles und kollektives Agieren ermöglichen (vgl. Garvin 1993; Örtenblad 2004; Pedler et al. 1989; Watkins/Marsick 1993).

4.1.3 Soziale Aspekte und inhaltliche Ziele kollektiver Lernprozesse

Wie beschrieben, erfolgt die Integration des Lernens als grundsätzlich individuelle Kompetenz in den organisationalen Kontext durch die Ausgestaltung kollektiver Lernmöglichkeiten und auf wechselseitigem Austausch beruhender Lernstrukturen in Arbeits-, Projektgruppen und/oder -Teams. Rein begrifflich beschreibt „das Kollektiv“ einen Zusammenschluss, ein soziales Gebilde, dessen Mitglieder nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, jedoch mit der Ausrichtung auf ein gemeinsam zu erreichendes Ziel und unter Zugrundelegung vereinbarter/festgelegter Handlungsgrundsätze zusammengefasst werden (vgl. Münch 2004, S. 145), sodass auch im Kontext des definierten Hochschul-Governance-Regimes von einem Kollektiv institutioneller Akteure ausgegangen werden kann. Unter Hinweissetzung auf Vertreter des Behaviorismus⁶⁵ stützt der deutsche Soziologe Max Miller seine Theorie kollektiver Lernprozesse auf den Grundsatz des genetischen Interaktionismus: Dieser beruht auf dem Verständnis, wonach es sich hierbei um „[...] Prozesse des kognitiven und moralischen Lernens im wesentlichen *dialogische* Prozesse [handelt], die nur als eine Koordination der mentalen Aktivitäten von mindestens zwei Individuen und, in diesem Sinne, als kollektive Prozesse möglich sind. [...]“ (Miller 1986, S. 17, Kursivstellung aus dem Original). Weiterhin argumentiert Miller, dass es dem einzelnen Individuum bzw. Akteur *erst durch die Interaktion mit anderen* – nämlich im Kollektiv – ermöglicht wird, Differenzen und Änderungsbedarf wahrzunehmen und durch kommunikative Handlungen (am Wege der Argumentation) Lernprozesse zu initiieren (a.a.O., S. 23). Miller stützt sich mit seiner Theorie zum diskursiven und systemischen Lernen dabei auf den Sozialisationsaspekt in der Erziehung⁶⁶ und begründet Lernen mit der Fähigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen und logisch argumentieren zu lernen (vgl. Miller 2006). Im Zuge dieses Lernens werden drei verschiedene Qualitäten des argumentativen Diskurses durchlaufen: Zunächst nehmen Individuen in einer Gruppe eine Situation unterschiedlich wahr und tauschen sich darüber aus. Je nach Wahrnehmung und Einbettung in die eigene Erfahrungswelt und den jeweiligen Wissensstand werden diese Situationen entweder als Irritation oder aber auch als Konflikt bzw. Bedrohung wahrgenommen. In dieser ersten Konfusionsphase neigen die am Geschehen Beteiligten dazu, einander die Schuld über die Situation und die jeweilige Positionsverhaftetheit zuzuschreiben, Miller spricht von einer „Disput-Phase“. Dieser Effekt ist auch aus den politikwissenschaftlichen Verhandlungskontexten bekannt (vgl. Elster 2000; Perry 2012). Gelingt es den Akteuren in diesem Stadium nicht, eine Basis des Austausches und der Verständigung

⁶⁵ Vgl. Pawlow (1927), Thorndike (1911), Tsang (1997).

⁶⁶ Anmerkung: Miller untersuchte das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen, indem er sie bestimmte Konflikte austragen ließ und deren (Kommunikations-)Verhalten entsprechend beobachtete und analysierte.

zu finden, so kommt es in aller Regel zu einem „lock-in“ – die jeweiligen Parteien werden aus der Schuldzuweisungs- und Positionsverteidigungs-Haltung nicht mehr herausfinden. Wie sich allerdings auch in Millers Forschungsstudien zeigt, ist das Zusammenwirken eines Kollektivs in der Regel von wechselseitiger Bedingtheit oder Interdependenz getragen, sodass die Akteure mehr oder minder darauf angewiesen sind, durch Austausch von Argumenten bzw. Offenlegung der Motive wechselseitiges Verständnis zu entwickeln und einen Konsens oder einen Kompromiss einzugehen – sie treten demzufolge in einen Diskurs ein. Diesem Stadium misst Miller auch die Qualität eines koordinierten und rational begründeten Dissenses zu (vgl. Miller 2006, S. 217). Damit wird die Theorie zum diskursiven und systemischen Lernen zu lernpsychologischen Grundsätzen anschlussfähig, argumentiert sie doch auch damit, dass speziell das Erkennen von Unterschieden oder Veränderungen die Änderung des Verhaltens und die Erweiterung des Erfahrungs- und Wissensbestandes zur Folge haben können (vgl. Bateson 1972a; Zimbardo et al. 2003). Kollektive Lernsituationen erfordern sohin Interaktionsbereitschaft und -fähigkeit und in weiterer Folge die Kopplung verschiedener, individueller Wissensbestände, die hinsichtlich ihrer Angemessenheit, ihrer Defizite und Problemlösungsbeiträge analysiert und bewertet werden müssen. (vgl. Geißler 1995a, 1999; Moning/Petersen 2010). Als Idealausprägung dieses Lerngeschehens erkennen die Akteure in ihrem Austausch neue Wege und Möglichkeiten, ihre Interaktion zu gestalten und setzen ihre gemeinsame Reflexion fort – diesfalls ist die dritte Phase, das kollektive Lernen, erreicht (vgl. Miller, S. 136).

Güldenbergs (2003, S. 99f) misst hierbei partizipativem, implizitem oder auch informellem Lernen Bedeutung bei, indem die Individuen anhand von Beobachtung bzw. Sozialisierung bestimmte Denk- und Handlungsmuster in ihre Wissensstrukturen einbetten und dann als „gegeben“ bzw. „selbstverständlich“ nachahmen (vgl. dazu auch die Ausführungen aus Abschnitt 3.1.2 „Soziale Struktur dynamiken als Mechanismen der Handlungskoordination“). Diese Form des Lernens entspricht einerseits dem von Bourdieu als „generatives Prinzip“ bezeichneten Aneignen eines sogenannten „Habitus“ – welcher sich durch das je vorhandene Ausmaß an kulturellem, sozialem, symbolischen sowie ökonomischen Kapital in eine produktive oder auch unproduktive Richtung zu entwickeln vermag (vgl. Bourdieu 1983). Produktiv erweist sich partizipativ/implizites bzw. informelles Lernen dann, wenn die Individuen Strukturen und Prozesse befolgen, die zur laufenden Fehlererkennung oder auch für Verbesserung genutzt werden können und die im Weiteren dazu beitragen, eine erreichte soziale Stellung entweder zu legitimieren oder diese idealiter sogar zu verbessern. Unproduktiv kann sich partizipativ/implizites bzw. informelles Lernen dann entwickeln, wenn sich diese Prozesse so einschleifen, dass sich aufgrund von Saturiertheit jedes Individuum, wie auch

die Gruppe, mit einem Status quo zufrieden gibt und kein Weiterentwicklungsbedarf mehr gesehen wird. Dies kann in Beharrungsstrategien bzw. Blockaden münden: Bourdieu spricht hier von einem (tunlichst zu vermeidenden) „Hysteresis-bzw. Trägheits-Effekt“ (Bourdieu 1982, S. 238). In Erweiterung dieser Qualität der Wissensaneignung erfordert Lernen im Kollektiv die Bereitschaft, sich regelmäßig und wechselseitig über abweichende Wahrnehmungen zu Abläufen oder Begebenheiten auszutauschen sowie auf gemeinsame Grundlagen und Ziele zu verständigen. Hierarchische Rangordnungen werden bewusst ausgeblendet, um ungehinderten Austausch zu ermöglichen. Es etabliert sich eine Umgangskultur, die von Offenheit, Respekt, der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und intensiver (wertschätzender) Kommunikation der Gruppenmitglieder getragen wird (vgl. Konrad 2014, S. 82ff).

In einer weiteren Differenzierung charakterisiert sich kollektives Lernverhalten durch die Möglichkeit, dass nach eingehendem Diskurs und Austausch sowie der Reflexion vorhandener Wissens- und Informationsstände völlig neue Erkenntnisse über einen Sachverhalt entstehen können (vgl. Geißler 2005; Petersen 2003). Allerdings räumt hier Senge (2006, S. 288) ein, dass die Mitglieder in „Team-Lernen“-Arrangements bereit sein müssen, ihr Ego der Gruppe unterzuordnen, sämtliches Handeln in koordinierter und strukturierter Form zu gestalten und sich letztlich auch im Klaren sein müssen, dass sie als Teil-Gruppe eines übergeordneten Systems anderen Teil-Gruppen bzw. dem Gesamtsystem „zuarbeiten“. Friedman (vgl. 2003, S. 404f)⁶⁷ vertritt hierzu die Auffassung, wonach lernbasierte Veränderungs- bzw. Transformationsprozesse nur dann angestoßen werden können, wenn die in der Geschehen involvierten Akteure aufmerksam und motiviert sind, konkrete Denk- und Handlungsmuster auszuprägen: Sie sollten demzufolge (1) proaktiv, jedoch auch reflektiv agieren, um auftretende Probleme erkennen und bearbeiten zu können, (2) ambitionierte (Weiterentwicklungs-) Ziele verfolgen, allerdings dabei realistisch hinsichtlich allfälliger Limitationen sein. Es gilt weiterhin, (3) kritisch-reflektiert Abläufe und Gegebenheiten zu hinterfragen, und (4) unabhängig von anderen Individuen das Denken und Handeln auszurichten, allerdings parallel dazu Kooperationsgeist und Interesse an einer produktiven Interaktion mit anderen Akteuren unter Beweis zu stellen und damit hohes Bindungsbewusstsein zur eigenen Organisation sowie Struktur zu beweisen. Dies kommt durch eine lern- und wissensorientierte Umgangs- und Arbeitskultur zum Ausdruck, wobei insbesondere im betrieblichen oder organisationalen Kontext der Führung/dem Management eine erfolgskritische Rolle in der Ent-

⁶⁷ Anmerkung: Die Textpassage wurde in ihren Kernaussagen übernommen und von der Autorin ins Deutsche übertragen.

wicklung und nachhaltigen Etablierung eines entsprechenden Umfeldes beigemessen wird (vgl. Arnold 1997, S. 93ff; Petersen 2003; Weber/Göhlich/Schröer/Macha et al. 2013, S. 9f). Der Erfolg kollektiver Lernkonstellationen bemisst sich hierbei in dem gestalterischen Geschick der Führung, Beteiligung bzw. Teilhabe an jenen Abläufen sicherzustellen, die es den einzelnen Akteuren ermöglichen, Veränderungen zu erkennen oder auch mittragen zu können. Petersen (2003, S. 177f) analysiert hierzu in seiner Forschung Rollenbilder und Handlungsprinzipien des Managements⁶⁸ und setzt als grundlegend lernförderliche Gestaltungs- und Veränderungskompetenz „reflexive Eigenständigkeit“ voraus: Diese wird ausgeprägt, wenn *kritische Mündigkeit* im Sinne von Selbst- und Fremdreifionsbereitschaft unter Beweis gestellt werden kann sowie *aktive Mitverantwortung* als diskursethisches Grundprinzip verankert und gelebt wird. Weiterhin gilt es, alle Akteure mit ihren Bedürfnissen, Einstellungen und Erwartungshaltungen wahr- und ernst zu nehmen, und darüber hinaus im individuellen und kollektiven Entscheiden wie Handeln auf das *Gemeinwohl* hin zu arbeiten.⁶⁹

Die angesprochene Kompetenzorientierung wird insbesondere in Lernkontexten von Bedeutung, wenn es darum geht, sich selbst und darüber hinaus eine Gruppe von Menschen zum Lernen anzuleiten und Fertigkeiten, Fähigkeiten und letztlich Kompetenzen auszuprägen bzw. weiter zu entwickeln. Frey (2006, S. 31) definiert Kompetenz unter Hinweissetzung auf dessen etymologische Wurzeln aus dem Lateinischen „competentia“ bzw. „compere“ (Zusammentreffen/Zuständigkeit bzw. zusammentreffen, entsprechen, zukommen) als ein „[...] individuelles Konglomerat von Fähigkeiten einer Person [...] zur Bewältigung einer Aufgabe oder eines Problems. [...]“. Dabei verweist der Autor auf die Bedingung, wonach „kompetent zu sein“ ebenso impliziert, verantwortlich, zielgerichtet und vor allem (selbst-)reflexiv denken und handeln zu können. Kompetenz stellt darüber hinaus einen Überbegriff für sowohl personale, soziale, methodische wie auch fachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten (sogenannte Kompetenzklassen) dar, die in Lern- und Entwicklungsprozessen individuell gefördert, jedoch idealerweise im Bündel elaboriert werden sollten (a.a.O., S. 33f). So versteht man unter Personalkompetenz jene Fähigkeit, wie sie auch Senge als „Personal Mastery“ (2006, S. 171ff) beschrieb, also einer speziellen Form der Selbstreflexivität und Selbstreflektivität, die es den Menschen ermöglicht, persönliche Haltungen und Einstellungen an der „Wirklichkeit“ zu spiegeln und durch Erfahrungen und anhand zugrundeliegender, erfah-

⁶⁸ Anmerkung: Hier setzt sich Petersen mit verschiedenen Managementverständnis-Metaphern a) im Sinne des auf lineare Kausalität, Sequenzialität und planungsbezogener Zielverfolgung basierenden Handwerker-Modells b) unter Beleuchtung des auf Steuerungsprämissen gestützten, einseitig determinierenden und monologisch manipulierenden Gärtner-Modells, c) in Zuwendung zum auf hermeneutisch-selbstreferenzielle Aspekte vereinende Mitverantwortungs-Modell auseinander und entwickelt ein auf Partizipation, Wertschätzung und Verständigungsbereitschaft basierendes Mentoren-Modell (vgl. S. 152ff).

⁶⁹ Anmerkung: Kursive Textstellen aus dem Original.

rungsbasierter Werte situativ und kontextadäquat einzusetzen. Dazu ergänzt die Sozialkompetenz jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es reflektiert agierenden Personen ermöglicht, in einer Gruppe bzw. in einem Kollektiv angemessen zu handeln und mit den anderen mit der Zielstellung einer konstruktiven, auf konkrete Ziele ausgerichtete, effiziente und effektive Interaktion zu treten (Frey 2006, S. 33). Weiterhin als kompetent erweisen sich Individuen, wenn sie bestimmte fachliche, dh. disziplinen- oder auch berufspraktische Erfahrung aufweisen und sich ein Handlungsportfolio angeeignet haben, welches sie befähigt, spezielle und spezifische Aufgaben situativ und kontextspezifisch zu bearbeiten bzw. zu lösen. Letztlich wird hierfür auch Methodenkompetenz benötigt, die die Grundlage dafür bietet, Arbeitsprozesse oder auch Aktivitäten zu planen, zu strukturieren, zu organisieren sowie zu analysieren und gegebenenfalls neu zu justieren. Insbesondere diese erwähnten Kompetenzen stellen einen Bezug zwischen individuellem Lernen und organisationalem bzw. kollektivem Lernen und darauf basierender Veränderung her, denn – und hier setzt der Grundgedanke sowohl der Theorien zum organisationalen Lernen als auch der Organisations-/Betriebspädagogik an – es gilt, Mechanismen und Strukturen⁷⁰ in Organisationen zu implementieren und in Gang zu setzen, die die Menschen dazu motivieren, quasi als Seismographen die Umweltveränderungen bewusst wahrzunehmen und aufzugreifen, um eingefahrene Routinen/Prozesse, Normen und Werte immer wieder neu zu hinterfragen. Die (hohe) Identifikation mit der Organisation ermöglicht, kontext- und situationssensibel zu agieren und stets für bzw. mit dem organisationalen Kollektiv zu denken (vgl. nachstehende Abbildung und vertiefende Ausführungen von Rosenstiel/Koch 2003, S. 198ff).

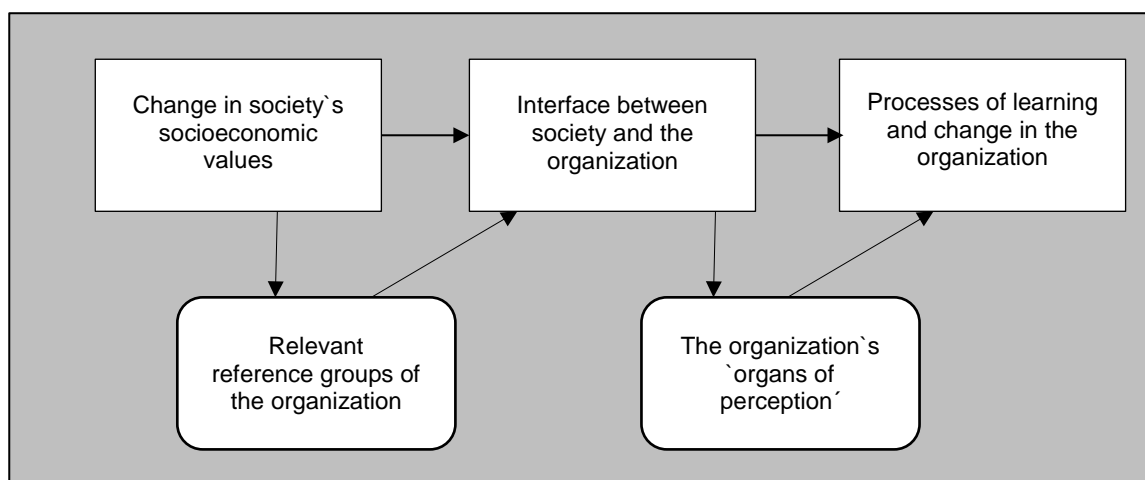


Abbildung 19: Prozessmodell für Change- und wertorientiertes Lernen in Organisationen
(Quelle: von Rosenstiel/Koch, S. 198)

⁷⁰ Anmerkung: Die zitierten Autoren bezeichnen diese Strukturen als „[...] organs of perception [...]“.

Die Schaffung eines Regelwerks setzt voraus, dass sich die Organisationsmitglieder daran halten, um Chaos oder Verwirrung zu verhindern. Werden Regelwerke, gemeinsame Verhaltensweisen und damit ein Normengefüge entwickelt, so tragen diese zur Reduktion von Komplexität und Entscheidungsproblemen bei, führen aber gleichzeitig zwangsläufig zur Reduzierung der individuellen Entscheidungsspielräume. Rationales Organisationshandeln bedingt jedoch auch sozial konditioniertes oder institutionalisiertes Handeln. Dieses manifestiert sich durch hierarchisch gegliederte Strukturen, Kontrolle, arbeitsteiliges Verhalten, standardisierte Verfahren, aber auch kanalisierte Kommunikation. Mechanismen, die das Verhalten und den Entscheidungsrahmen der Organisationsmitglieder entscheidend beeinflussen, sind auch die der Organisationstheorie entnommenen Sachprämissen (*factual premises*), die sich als Wissen über Wirkungszusammenhänge erklären lassen als auch Wertprämissen (*value premises*), die als Ziele und Bewertungskriterien verstanden werden (vgl. Simon 1997a).

4.1.4 Kollektives Lernen als Wirkmechanismus: Das Beispiel der „Reflexive Governance“

Vor allem in der Umwelt- und Öko- Governance-Forschung, die unter anderem die Problematik der Abstimmung unterschiedlicher Erwartungshaltungen und Wünsche zu bearbeiten sucht, überwiegen reflexive Lernansätze als Lösungsmethoden (vgl. De Schutter/Lenoble 2010; Voß/Bornemann 2011) und rekurrieren dabei auf Theorien und Modelle zum organisationalen Lernen sowie dem Management von erworbenem, wie noch zu erwerbendem Wissen. Mit dem Zugang der „reflexive governance“ definiert die Literatur daher ein kollektives Lerngeschehen sozialer Gefüge, das speziell Heterogenität und Pluralismus für die gemeinsame Suche nach Koordinations- und Interaktionsmöglichkeiten fruchtbar macht, um durch Austausch von Meinungen, Sichtweisen und Wissen für Weiterentwicklung und Innovation zu sorgen (vgl. Scott 2010; Voß/Bornemann 2011). Reflexive Governance verfolgt damit das Ziel, Transformationserfordernisse in sozialen Akteurskonstellationen unter Einbezug pädagogischer Handlungsprinzipien zu identifizieren, wissens- und lernorientiert zu bearbeiten und in iterativen Verfahren kontinuierlich zu verbessern (vgl. Lenoble/Maesschalck 2010).

Daraus wird ein Bezugsrahmen entwickelt, welcher auf die wissenspsychologischen Ebenen des Lernens abstellt und dessen Aufbau der Logik der Wissensspirale von Nonaka/Takeuchi (1995) ähnelt. Die sogenannte Wissensspirale umschließt vier unterschiedliche Stadien der Wissenskonversion, im Zuge derer die Umwandlung von implizitem, möglicherweise unbewusstem Wissen vom Individuum in explizite Wissensbestände einer Organisation oder eines Akteursgefüges erfolgt. Dabei wird die Sozialisierung bzw. Sozialisation als Form des impliziten, unbewussten, vielfach durch Imitation angeeigneten Wissenserwerbs

und -bestandes von der Externalisierungsphase unterschieden: Wurde in den vorangegangenen Abschnitten wiederkehrend die Forderung nach kommunikativem Austausch abgestellt, so fordern Nonaka/Takeuchi an dieser Stelle die Schaffung von Rahmenbedingungen, die eine strukturierte Explikation und Bewusstmachung vorhandener Wissensbestände ermöglichen und als „[...] meaningful dialogue or collective reflection [...]“ charakterisiert wird (a.a.O., S. 71). In der Phase der Kombination, in welcher das gemeinsam geteilte Wissen zur Lösung von Fragen und Problemen eingesetzt wird, ist es erforderlich, strukturiert und systematisch Informationen, Daten und gewählte Handlungsstrategien zu erheben und zu dokumentieren, um diese als Systemwissen für die Organisation bzw. die Akteure zur Verfügung stellen zu können. Nach eingehender Reflexion der Erfahrungen wird dieser Wissensbestand in den alltäglichen Gebrauch internalisiert. Die Wissensspirale setzt nach diesem Schritt wiederum mit der Sozialisationsphase fort, allerdings gehen Nonaka/Takeuchi aus einer heuristischen Perspektive davon aus, dass dies in einer um einen konkreten Wissensbestand erweiterten Form erfolgt. Crossan et al. (1999) betrachten die Wirkung bzw. Eignung dieses Modells allerdings als eingeschränkt für die Anwendung in überorganisationalen Kontexten, da der Fokus zu sehr auf die Explikation und Internalisierung von Wissen im Kontext von Produktionsbetrieben abstelle, denn Lernen im Sinne eines transformativen Charakters beinhalte (S. 522f). Vielmehr ergänzen die Autorinnen in ihrem Bezugsrahmen eine weitere Dimension nach der Internalisierung, nämlich die Institutionalisierung. In dieser Phase gälte es, gemeinsam Strukturen, Routinen und Regeln zu entwerfen bzw. umzusetzen, welche das Lernen als inkrementellen Change- und Transformationsprozess konzipierten (a.a.O., S.532ff).

In einen Governance-Kontext übertragen, der nicht nur aus *einer* Einheit bzw. Organisation, sondern aus vielen verschiedenen Akteuren in unterschiedlich intensiver Verflechtung und damit Komplexität besteht, wird, um dieses Desiderat zu erfüllen, auf die Möglichkeit der Operationalisierung sogenannten adaptiven Managements hingewiesen. Adaptives Management (als dessen Urheber Holling 1978 gilt) sieht in seiner Grundlogik Bewusstmachung und Artikulation verschiedener Sichtweisen und Standpunkte vor, allerdings mit dem vordringlichen Ziel, sich je gegebenen Situation anzupassen. Damit entspricht diese Management-Methodik auch einer Art von experimentellem Lernen, einer Entwicklung, in welcher man in mehreren Testdurchläufen solange nach einer Lösung sucht, bis alle Beteiligten sich dazu einverstanden erklären können bzw. wollen (vgl. Salafsky et al. 2016). Derartige Settings werden in der Governance-Forschung dahingehend kritisiert, als diese Form der Aushandlungsszenarien immer wieder von entstehenden Informations- und/oder Macht- bzw. Einfluss-Asymmetrien beeinflusst werden, die auch schon in Abschnitt 2.3.1 aus ökonomi-

scher Sicht beleuchtet wurden. Darüber hinaus entspricht adaptives Management dem bereits besprochenen Single-Loop-Lernen, das in Governance-Konstellationen situativ etwas zu bewegen vermag, mittel- bis langfristig jedoch keine Innovation bzw. Transformation initiieren kann (vgl. Doremus 2010; Voss et al. 2006). Unter Einbezug von Theorien zur Komplexitäts- und Evolutionsforschung entwickelte sich mit der Zielsetzung, explizit organisationales Lernen und Innovationsprozesse in Governance-Konstellationen anzustoßen, das Konzept des Transformationsmanagements („transition management“): Hierbei wird der Blick vorderhand auf die Koordinations- und Organisationsleistung *zwischen* den Akteuren gerichtet und eine evolutionäre Entwicklung von gemeinsamen Werten und Verständnissen vorangetrieben (vgl. Kemp/Loorbach 2006). Dies erfolgt am Wege eines zyklischen Transformationsgeschehens, das wiederum vier Phasen umschließt: Zunächst wird eine sogenannte Transformationsarena, ein Expert/innen-Gremium, bestehend aus Vertreter/innen der involvierten Akteure festgelegt, das dazu beitragen soll „[...] to facilitate interaction and learning, as well as set up a transition agenda in a network of relevant innovators and strategic thinkers from different backgrounds. [...]“ (Voß/Bornemann 2011, S. 8). Damit wird ein strukturierter Explikationsprozess in Gang gesetzt, der zum einen die Festlegung einer innovativen und ideenreichen Transformationsvision vorsieht, andererseits jedoch auch beinhaltet, dass allfällige Hindernisse und Möglichkeiten mitbedacht und in Form kleiner Test-Umgebungen *vor* dem Ausrollen in den Gesamtkontext auf deren Wirkung überprüft werden. Im Anschluss daran werden die Transformationsvision, die festgelegten Ziele und die aus den Testumgebungen gezogenen Rückschlüsse und Erfahrungen im Sinne von Lernfortschritten und „good practice“ dokumentiert und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, um diese einer neuerlichen, kritischen Reflexion durch weitere Akteure zu unterziehen (vgl. Kemp/Loorbach 2006, S. 115 ff). Als erfolgskritisch wird letztlich der Umstand definiert, den gesamten Prozess einer begleitenden, laufenden, also formativen Evaluation zu unterziehen, welche durch Personengruppen, sogenannte Entwicklungsrunden („development rounds“) durchgeführt werden sollte (vgl. Kemp/Loorbach 2006). Der Zugang, mittels reflexiver Governance bzw. transformativen Managements komplexe Interdependenz- und Interaktions-Konstellationen zu bearbeiten, erwies sich als lösungsdienlich, wenngleich sich diese Methodik wie eingangs erwähnt, vornehmlich in Analysen zu Öko-, Umwelt- und Energie-Governance-Konstellationen findet (vgl. Brosseau et al. 2012; Kemp et al. 2007; Marsden 2013).

Wie nun identifiziert werden konnte, finden sich zahlreiche Hinweise auf den unmittelbaren Zusammenhang von Lernen sowie interpersonaler bzw. -organisationaler Kommunikation. Die Literatur eröffnet weiterhin Ansatzpunkte, diese Mechanismen bzw. Prozesse

zu operationalisieren. In weiterer Folge ist zu fragen, wie Kommunikation als *modus operandi* definierbar und für die weitere Bearbeitung des Lösungsmodells eingesetzt werden kann.

4.2 Dialogische Interaktion als sprachlicher Handlungsmechanismus

4.2.1 Zu Effekten des Zusammenwirkens zwischen Kommunikation und Handeln

Etymologisch leitet sich das Wort Kommunikation vom lateinischen „communicare“ ab, das „[...] teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, gemeinsam machen, vereinigen [...]“ (Reichertz 2009, S. 83) oder auch „[...] Prozess des Zeichenaustausches zwischen Menschen [...]“ bedeuten kann (Brockhaus 2000). Weiterführend beschreiben Schubert/Klein Kommunikation als „[...] elementare Notwendigkeit menschlicher Existenz und wichtigstes soziales Bindemittel - Kommunikation kann über Sprache, Mimik, Gestik, durch schriftlichen Austausch, Medien etc. stattfinden. [...]“ (Schubert/Klein 2016). Bereits mit dieser ersten definitiven Fassung des Begriffs „Kommunikation“ wird deutlich, dass eine wechselseitige Bedingung mit Interaktion bzw. mit Handeln einhergeht. Habermas begründet mit seiner Theorie des kommunikativen Handelns eben diesen Bezug und stellt unter Zugrundelegung rational denkender, moralisch-normativ geprägter und danach handelnder Individuen⁷¹ die Formvoraussetzung, dass das zum Ausdruck Gebrachte jeweils ein- bzw. wechselseitiger Interpretation unterliege und sich letztere auf „[...] das Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen [...]“ (Habermas 1981, S. 128) beziehe. Um von kommunikativem Handeln sprechen zu können, bedarf es einer gemeinsamen (Ein-)Sicht über die Wirklichkeit einer Situation, um im wechselseitigen Austausch Handlungsoptionen erarbeiten und letztlich in Handlungen umsetzen zu können (Habermas bezeichnet dies als verständigungsorientierte Form der Kommunikation). Mit diesen Überlegungen schließt Habermas an die Sprachakt- bzw. Sprechhandlungstheorien von Austin (1962) und Searle (1969) an, die von der Annahme ausgehen, dass beim Sprechen nicht nur Sachverhalte vermittelt werden, sondern diese Mitteilungen bereits als konkrete Handlungen aufgefasst werden können (z.B. beinhaltet die Formulierung einer Frage auch das Angebot eines Leistungsaustausches). Dies setzt jedoch voraus, dass die Akteure miteinander kooperieren *wollen* (bzw. aus Leistungsaustausch- und -kombinationsgründen müssen) und daher ihre wechselseitige Kommunikation kontextbezogen, zweck- und zielorientiert ausrichten (vgl. Grice 1979, S. 248 ff). Weiterhin unterstellt wird, dass sie an sich selbst, aber auch an andere Akteure den Anspruch erheben, reflexiv, ab-

⁷¹ Anmerkung: Hierzu stützt sich Habermas auf die Arbeiten Kants, Hegels sowie Wittgensteins.

sichtsvoll, und im Sinne des Vertrauensaufbaus „erwartungssicher“, also konventionell in den Handlungsmustern, zu sein (vgl. Burkhardt 2003, S. 199f). Habermas geht allerdings weiter davon aus, dass Handeln mit Kommunikation nicht synonym zu erfassen sei. Kommunikatives Handeln wird durch Sprechakte definiert bzw. konstituiert, diese gehen jedoch nicht zwingend mit dem eigentlichen Handeln einher (a.a.O., S. 151), sodass Sprache als Ausdrucksform der Kommunikation als eine Art „Medium“ zu verstehen sei, mittels derer ein Aushandlungsgeschehen zwischen den Akteure von Statten geht und im Zuge deren Erwartungshaltungen oder auch Sichtweisen ausgetauscht und interpretiert⁷² werden (a.a.O., S. 148). An dieser Stelle differenziert Habermas zwischen dem Begriffspaar Verständigung und Einverständnis, wobei ersterer Begriff als Einigkeit über die Gültigkeit einer Aussage, als „[...] Telos der menschlichen Sprache [...]“ (Habermas 1981, S. 387) aufzufassen sei, Einverständnis hingegen Einigung über den Geltungsanspruch, der mit dieser Aussage verbunden wurde, darstelle (a.a.O., S. 184). Damit geht einher, „[...] Lebensinteressen, Einstellungen und Deutungen diskursiv zu thematisieren und in Aushandlungsprozessen zu gemeinsam getragenen Auffassungen und Handlungszielen zu formieren [...]“ (Petersen 2003, S. 131) sowie kritisch, relativistisch und skeptisch im Diskurs zur prüfen. Eine ideale Sprechsituation charakterisiert sich demzufolge nach Habermas (1981, S. 389) als verständigungsorientiertes Handeln, welchem einerseits die Bedingung der Herrschaftsfreiheit erfüllt sein muss, indem alle Akteure die gleichen Chancen zur Beteiligung am Diskurs haben sollen (kommunikativ), etwas objektiv Überprüfbares zu sagen können (konstativ), ihre Interpretation der Wirklichkeit artikulieren dürfen (repräsentativ), aus der subjektiven Wahrnehmung heraus zu handeln vermögen (expressiv) und damit etwas zu bewirken (regulativ) (vgl. Miebach 2010, S. 191).

Obgleich Habermas vom Prinzip der Herrschaftsfreiheit ausgeht, muss an dieser Stelle im Hinblick auf die Gestaltungs- bzw. Lösungszintention der gegenständlichen Arbeit allerdings eingewendet werden, dass mit diesem Zugang zunächst eine „idealtypische“ Diskurssituation unterstellt wird. In Übertragung dieser theoretischen Grundannahmen zwischen Sprechen und Handeln auf die Problemstellung der gegenständlichen Arbeit ist jedoch einerseits von Subsidiarität auszugehen (staatliche Akteure bzw. Eigentümer oder deren vertretungsbefugte Instanzen haben hier Einflussrechte/-pflichten), sodass das Prinzip der Herrschaftsfreiheit nach Habermas in der gegebenen Konstellation ebenso wenig realisierbar ist, wie jenes der Herstellung einer idealen Sprechsituation zwischen den Akteuren. Und wenngleich die diskursethisch argumentierte Theorie kommunikativen Handels zwar moralisch

⁷² Anmerkung: Mit dieser Argumentation stützt sich Habermas auf die Überlegungen zur Theorie des Symbolischen Interaktionismus nach George Herbert Mead (Interaktion und Verschränkung von Perspektiven) und Herbert Blumer (Symbolische Interaktion) sowie die Ethnomethodologie nach Harold Garfinkel.

bindend wirkt, erweist sie sich bei näherer Beleuchtung aufgrund des Aspekts argumentativer Positionierung als nachteilig, zumal diese die Gefahr strategischen Handelns sowie den Wunsch nach Nutzenoptimierung/-maximierung nach sich zieht (vgl. Abbildung 8: Dynamiken im Verhandlungsgeschehen, Seite 62).

Letztlich ist in diesbezüglich konturierten Diskursformen nämlich davon auszugehen, dass weniger auf Lernen und Innovation, denn mehr auf Legitimierung des eigenen Denkens und Handelns, auch im Sinne von Suche nach Kompromiss oder Konsens abgestellt wird (vgl. Petersen 2003, S. 148ff). Diese Einstellung ist auch auf die Einsicht zu stützen, wonach Kommunikation zwar den Austausch von Inhalten ermöglicht, aber aus konstruktivistischer Sicht der Sinn bzw. die Bedeutung nicht zwingend intersubjektiv identisch sind. Kommunikation ist in einen komplexen Interpretations- und Sinnstiftungsprozess eingebettet, der sich den Veränderungen in Sozialgefügen anpasst und somit gegebenenfalls auch unproduktive Basisannahmen beinhaltet. Umso mehr ist auf der Suche nach der Identifikation positiver Effekte aus dem sprachlichen Zusammenwirken von Akteuren darauf hinzuweisen, dass sich die Wahl der situations- und kontextadäquaten Kommunikationsform entscheidend auf die Qualität der Interaktion auswirkt (vgl. North 2005, S. 161). Auf Basis der nun erarbeiteten Vorstellung des Zusammenhangs zwischen Kommunikation und Handeln werden im Folgenden der Charakter und die Wirkung von „Dialog“ als spezielle Kommunikationsform näher beleuchtet.

4.2.2 Dialog – eine Begriffsbestimmung

In etymologischer Betrachtung bedeutet Dialog (in seiner griechischen Wortfassung *διάλογος* *diá logos*) „fließen durch Rede, durch Wortbedeutung“. Wie bereits aus der ursprünglichen sprachstammlichen Begriffsverwendung ableitbar, diese Form der tiefgreifenden, die „Wirklichkeit“ hinterfragenden und reflektierenden Kommunikation dem Griechischen entnommen und wird in ihrem Ursprung mit den Grundprinzipien der Demokratie und freien Meinungsäußerung sowie der philosophisch-didaktischen Methode des Sokratischen Dialogs verbunden (vgl. Ellinor/Gerard 1998; Raupach-Strey 2002). In dieser philosophisch geprägten Wortbedeutung ist es die Aufgabe des Lehrenden, seine Schüler zu motivieren, Fragen zu stellen und damit einerseits mit sich selbst zu kommunizieren, andererseits durch die Interaktion mit dem Lehrenden und den Mitschülern neues Wissen zu generieren (vgl. Draken 2011, S. 13ff), um „[...] von der vielleicht wahren Meinung eines einzelnen Menschen zur gesicherten Meinung aller [...]“ (Horster 1994, S. 12) gelangen zu können. Weitere kulturhistorische Wurzeln des Dialogs finden sich bei indigenen Völkern, die sich, im Kreis sitzend,

über Dinge des Alltags oder auch mythische bzw. religiöse Themen austauschten. Dabei wurde häufig ein Redestab eingesetzt, wobei der jeweilige Träger des Stabes vortragen durfte und sich die anderen Anwesenden im Zuhören üben mussten (vgl. Bohm 2011, S. 49f; Ellinor/Gerard 1998, S. 35f). Insbesondere auf letztem Aspekt hin abstellend, definiert Bohm (2011, S. 32ff) seinen Dialogbegriff als freien, ungezwungenen Sinnfluss, der nicht nur zwischen mehreren Personen ablaufen kann, sondern auch intra-personal, als Reflexionsgeschehen im Sinne eines inneren Dialoges zwischen dem Ich und dem Du, wie es Buber (2012) beschrieb, von Statten geht und darauf abstellt, neue Sichtweisen über Sachverhalte zu entwickeln: „[...] Diese Einsicht ist etwas Neues, das zu Beginn möglicherweise gar nicht vorhanden war. Sie ist etwas Kreatives. Und dieser untereinander geteilte Sinn ist der „Leim“ oder „Zement“, der Menschen und Gesellschaften zusammenhält. [...]“ (Bohm 2011, S. 33). Isaacs charakterisiert Dialog als gemeinsame oder auch individuelle Sinn- und Wahrheitssuche, die - entsprechend umgesetzt - als Kunst kultivierbar ist und zwischen den Dialogführenden eine Beziehung (relationship) herstellt (vgl. Isaacs 1999, S. 19). Dialog bedeutet weiterhin, nicht offenbare, implizite, möglicherweise sogar bis zum Zeitpunkt des Aussprechens unbewusste Wissensbestände, Annahmen und Erwartungshaltungen zu offenbaren, sich darüber zu verständigen und damit Ungewissheit und Unsicherheit zu beseitigen (vgl. Behrens/Bleses 2014, S. 115; Senge 2006, S.288). In einer instrumentellen Betrachtungsweise definieren Ellinor/Gerard (1998, S. 12) Dialog als „[...] eine effektive Kommunikationspraxis, die diejenigen verwandelt, die sie ausüben. [...] Weil der Dialog die verborgene Macht des Gesprächs scharf hervortreten lässt und uns zeigt, daß die gemeinsamen Sinnsetzungen, die sich im Laufe der Zeit ansammeln, die eigentliche Quelle kollektiven Handelns sind [...]“.⁷³ Petersen (2003, S. 15) überträgt seinen Dialogbegriff unter Kritik auf die Überbetonung von Zweck- und Nutzenrationalität sowie Technologiegläubigkeit und Wertepluralismus in den Kontext einer ethisch geprägten Unternehmens- bzw. Organisations-Konstellation und hält fest „[...] dass erst *die Fähigkeit und Bereitschaft zum Dialog* den Grundstein für individuelle, aber gleichermaßen auch *organisationale Bildungsprozesse* legen kann. *Der Dialog wird somit unter erziehungs- und erwachsenenpädagogischen Präferenzen zu einem Kriterium bzw. zu einer „Bewertungsinstanz“ für individuelle und organisationale/unternehmensrelevante Bildungsprozesse.* [...]“⁷⁴ Eine weitere Begriffsklärung, die anschließend an Petersen eine Übertragung des Dialogs auf eine Governance-Konstellation ermöglicht, bieten Mandl et al. (2008, S. 19ff). Die Autoren definieren Dialog im unternehmerischen/organisationalen Kontext als „schöpferische Besprechung“, welche von klassischen

⁷³ Anmerkung: Orthographie aus dem Original übernommen.

⁷⁴ Anmerkung: Kursive Hervorhebungen aus dem Original übernommen.

Abstimmungsmeetings, Sitzungen oder Projektbesprechungen, die als „produktive Besprechungen“ bezeichnet werden, abzugrenzen sei. Dialogisch geprägte, schöpferische Besprechungen dienen dazu, zahlreiche Qualitäten in der menschlichen Interaktion und Kommunikation zu explorieren, die da wären (a.a.O., S. 26): „[...] Persönlich Bedeutsames wird ausgesprochen, Informationen werden interpretiert, Wahrnehmungen wird Bedeutung gegeben, Sichtweisen werden erkannt, Meinungsverschiedenheiten wird auf den Grund gegangen, Annahmen werden hinterfragt, Erkenntnisse werden gewonnen, mentale Modelle werden offenbar, Verständnis wird gestiftet, Beziehungen werden vertieft, Intentionen werden entdeckt, Engagement und Commitment werden geschaffen, Personen werden integriert und Vorgehensweisen werden synchronisiert. [...]“.

Angesichts dieses breiten Spektrums von möglichen, insbesondere im Kontext der gegenständlichen Forschungsarbeit relevanten (positiven) Effekte des Dialogs als Medium, als Motor und damit als gestaltbarer Mechanismus in der Hochschul-Governance beschäftigen sich die folgenden Abschnitte vertiefender mit den in der Literatur vertretenen Rahmenbedingungen zu Voraussetzungen und Anforderungen für dialogische Prozesse.

4.2.3 Dialogisches Handeln als Weg von Verständnis zu wechselseitigem Verstehen

Bohm (2011, S. 49) streicht einen für die Nutzbarmachung von Dialog im Unternehmens- bzw. Organisations- oder auch Governance-Kontext wichtigen Aspekt heraus, indem er festhält, dass Dialog als Methode für Gruppenarbeit bzw. Zusammenwirken mehrerer Akteure grundsätzlich nichts mit Therapie bzw. Heilung einer Krankheit zu tun habe oder als modus operandi zur Beilegung eines Problem eingesetzt werden könne. Weiterhin sei der „[...] Sinn des Dialogs nicht, etwas zu analysieren, eine Auseinandersetzung zu gewinnen oder Meinungen auszutauschen. Das Ziel ist vielmehr, die eigenen Meinungen in der Schwebe zu halten und sie zu überprüfen, sich die Ansichten aller Teilnehmer anzuhören, sie in der Schwebe zu halten und zu sehen, welchen Sinn sie haben. [...]“ (a.a.O., S. 66). Damit grenzt Bohm den Dialog von der Diskussion ab und stellt im Weiteren heraus, dass „wahrer“ Dialog partizipierendes Bewusstsein erfordere, das bedeute, sich auf die Situation und die anderen Akteure einzulassen, mit der Intention, diese zu ergründen und zu verstehen. Vergleichbares erkennt Isaacs (1999, S. 83ff), indem er die grundlegenden Fähigkeiten, die dialogisch handelnde Menschen ausprägen sollten, definiert. Demzufolge ist es unabdingbar, zuzuhören, sich gegenseitig zu respektieren, zu suspendieren und zu artikulieren. Zuhören meint hier nicht nur das bloße akustische Wahrnehmen von Tönen oder gesprochenen Worten, sondern insbesondere auch, eine innere Stille, Achtsamkeit, gegenüber sich selbst und gegen-

über anderen zu entwickeln. Diese Achtsamkeit schlägt sich dann in der Art der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren nieder, indem nicht bloße *Teilnahme*, sondern *Teilhabe*, Partizipation an einem Geschehen im Sinne einer Beziehung und Bezug suchenden Prozesses⁷⁵ ermöglicht wird (vgl. Findeis-Dorn 2004; Romney 2005a). Darüber hinaus begreifen sich die Beteiligten eines Dialogprozesses nicht nur als Bestandteil einer sozialen Gruppe, sondern verstehen sich selbst wie auch die anderen auch als reflexive und reflektierende Beobachter (Isaacs 1999, S. 87ff). In der Qualität des Zuhörens manifestiert sich die Fähigkeit, Sprache und Worte in ihrer Vielfalt der Zusammenhänge, der Bedeutungen wahrzunehmen und bewusst wirken zu lassen. Damit verbunden ist die Bereitschaft und Fähigkeit, respektvoll zu sein, die jeweils anderen in ihrer Persönlichkeit, in ihrer Rolle sowie in ihrem Denken und Handeln anzuerkennen und nicht „bloß“ zu tolerieren, zu dominieren oder gar zu ignorieren. Dies schließt jedoch auch mit ein, die Grenzen der jeweils anderen anzuerkennen und zu bewahren (a.a.O., S. 114f). Dem Prinzip des Respekts in dialogisch ausgerichteten Konstellationen folgt der Grundsatz der Kohärenz, womit gemeint ist, dass sich der Einzelne als aktiver Teil der gesamten Gruppe betrachtet, umgekehrt auch die anderen Dialog-Akteure bewusst als Teile des Kollektivs wahrnimmt. Kohärenz ermöglicht, das Verbindende und Gemeinsame zu identifizieren und nicht zu fragmentieren: „[...] This requires that we step from the details, soften our focus, and hear what is going on in the overall space of conversation. [...]“ (a.a.O., S. 121). Unter Suspendieren wird zum einen das Offenlegen von mentalen Modellen, von Meinungen, Erwartungshaltungen, Ideen und Überlegungen verstanden, um insbesondere angesichts eines inhärenten Pluralismus⁷ mögliche widersprüchliche Einflüsse zu identifizieren und gemeinsam zu bearbeiten. Im Zuge dieser Reflexion soll andererseits die jeweilige Positionsverhaftung aufgelöst, eine Relativierung vorgefasster Ansichten erzielt und eine gemeinsame Sicht bzw. Haltung zu bestimmten Sachverhalten entwickelt werden (a.a.O., S. 142ff). Letztlich ist als vierte Dimension dialogischer Konstellationen von Bedeutung, auf die Qualität des zum Ausdruck Gebrachten, des Artikulierten⁷⁶ zu achten. Isaacs betont in diesem Zusammenhang, dass es von Bedeutung ist, in dialogischen Prozessen authentisch zu sein, um Vertrauen schaffen zu können. Authentizität wiederum erfordert Selbstvertrauen und den Mut, dass tatsächlich Empfundene bzw. Wahrgenommene auszusprechen, ohne zu wissen, wie man damit auf andere wirkt bzw. in welcher Weise diese wiederum das Gesagte interpretieren. Dies setzt voraus, dass für dialogische Prozesse ein ge-

⁷⁵ Anmerkung: Hierzu werden in der Dialog-Literatur auch der russische Philosoph Mikhail Bakhtin (1981) sowie der brasilianische Pädagoge und Soziologe Paulo Freire (1972) zitiert. Beide Autoren nützen Dialog als Methode der zwischenmenschlichen Beziehungsarbeit im Sinne der Bearbeitung komplexer sozialer Problemstellungen oder als didaktische Methode zur Aktivierung von Lernenden.

⁷⁶ Vgl. S. 159ff: Isaacs spricht von „voicing“.

eigneter Rahmen, ein Container, geschaffen wird, der als „[...] ein Gefäß, ein Setting, in dem die Intensität menschlicher Aktivität gefahrlos ausgedrückt werden kann [...]“ (Isaacs 2002, S. 204) zum Ausdruck kommt. Ist dies nicht gewährleistet, so besteht die Gefahr, in Konflikte zu geraten, denn unter Hinweissetzung auf die Wirkungen mentaler Modelle, die sowohl Wahrnehmung, als auch Interpretation sowie Folgerung und letztlich das Handeln entscheidend prägen, kann sich dialogische Qualität nicht entfalten und negativ bzw. konterkarierend auf den Kommunikationsstil sowie das Dialogergebnis auswirken (vgl. Argyris/Schön 2002; Norman 1983; Senge 2006).

In diesem Zusammenhang unterstreichen Ellinor/Gerard (1998, S. 28) das Erfordernis, im Arbeitsalltag dialogische Kommunikation von Diskussion oder Disput zu unterscheiden, zumal damit unterschiedliche Qualitäten des Umgangs und andere Zielstellungen für Ergebnisse verbunden wären. Während Diskussion – und in Übertragung auf Interaktionsprozesse auch Verhandeln – darauf ausgerichtet sind, Sachfragen bzw. Fakten zu klären, Unterschiede zu erkennen bzw. zu begründen, sich in (s)einer Position zu verteidigen und das Ego nutzenmaximierend zu befriedigen, beruht Dialog auf dem Zugang, Herrschafts- bzw. hierarchiefreie Teilhabe zu ermöglichen, über den Austausch das Ganze und dessen Zusammenhänge zu erkennen, daraus gemeinsame Sichtweisen sowie Handlungsstrukturen zu entwickeln und mit- bzw. voneinander zu lernen (vgl. Bohm 2011; Geißler 1996; Petersen 2003). Die Literatur eint weiterhin die Grundannahme, wonach Dialog Denk-, Handlungs- und Lösungsoffenheit fördert und im Gegensatz zur fokussierend bzw. konvergierend wirkenden Diskussion den Blickwinkel für Handlungsalternativen öffnet, und damit, um mit Ellinor/Gerard (2002, S. 29ff) zu sprechen, positive Divergenz zu ermöglichen. Es gilt, Vielfalt bzw. auch Heterogenität als wertvolle und Wert zu schätzende Ressource anzuerkennen und zu nützen, jedoch auch wahrzunehmen, dass bisweilen eben das Erkennen und Wahrnehmen von Unterschieden eine (pädagogische) Herausforderung darstellt (vgl. Reinmann 2015; Wenning 2004; 2013). Hierzu ist nach Wenning in der Interaktion bzw. im Zusammenwirken von Akteuren darauf zu achten, dass Heterogenität in diesen Konstellationen in drei verschiedenen Formen zum Ausdruck gelangen kann: Einerseits als Verschiedenheit innerhalb eines sozialen Gefüges, die situativ als Differenz gegeben ist, erkannt und in weiterer Folge bearbeitet oder genützt wird. Heterogenität ist ergo dessen insbesondere entlang des zugrunde gelegten (Werte-, Normen- Verstehens-)Maßstabs zu beurteilen (Wenning 2013, S. 134ff). So besteht neben der als „gegeben“ wahrgenommenen Unterschiedlichkeit die Möglichkeit, dass Heterogenität innerhalb einer Gruppe von deren einzelnen Mitgliedern gar nicht empfunden wird, allerdings aus der Warte eines externen Beobachters in dessen Wahrnehmung als Intra- oder Inter-Differenz festgestellt wird. Heterogenität kann jedoch

auch situativ entstehen, indem sich beispielsweise Werte, Normen oder Grundsätze über den Zeitverlauf ändern bzw. gesellschaftlich neu „erzeugt“ werden. Das durch kollektives Zusammenwirken angestoßene Transformationsgeschehen kann somit auch Ergebnis des dialogischen Austausches sein, innerhalb dessen die Akteure gefordert sind, Sachverhalte immer wieder neu zu bewerten. Aus pädagogischer Warte sind die Akteure zu sensibilisieren, Heterogenität und Homogenität auszubalancieren und als nutzbringende Ressourcen zu erkennen (vgl. Wenning 2004, S. 579f).

Vergleichbar mit diesen Überlegungen finden sich in der Literatur deskriptive Differenzierungen zwischen Dialog und anderen Kommunikationsformen, die jeweils auf die einerseits kreativ-schöpferische, nutzenmaximierende Qualität dialogischer Prozesse hinweisen sowie andererseits die größtenteils kontraproduktiven Aspekte positionsverstärkender und -verhärtender Kommunikationsformen im Sinne der (negativen) Hervorhebung von Heterogenität betonen (vgl. Benz 2007a; Bohm 2011; Elster 2000; Habermas 1987; Keohane/Nye 1987; Searle 1969; Yankelovich 2001). Bohm zufolge belegt dies die qualitative Unterscheidung zwischen Diskussion und Dialog - erstere verfolgt schon alleine aufgrund ihrer Semantik eine andere Zielrichtung als dialogische Kommunikation. Dies wird damit begründet, als „*Diskussion*“ mit den Begriffen „*Perkussion*“ und „*Konkussion*“ sprachverwandt sei: Letztgenannte Worte verweisen nämlich etymologisch auf Zerschlagung, Zerteilung oder auch Zergliederung. In der Diskussion geht es darum, sich von den anderen Akteuren durch Argumente abzugrenzen, zu überzeugen bzw. zu überreden, eher auf die Unterschiede denn die Gemeinsamkeiten abzustellen und – vor allem in Verhandlungskonstellationen im „Arguing-Modus“ – im überwiegenden Falle nutzenmaximierend und seltener, unter Inkaufnahme eines Kompromisses, auf Nutzenbalance hin zu agieren (vgl. Bohm 2011, S. 33f; Ellinor/Gerard 1998, S. 28ff; Elster 2000; Isaacs 1999, S. 41f). Hier differenziert auch die politikwissenschaftliche Forschung Argumentation von Verhandlung: „*Argumentieren* ist im Englischen und im Deutschen ziemlich gleichbedeutend und heißt im Wesentlichen *begründen*. Begründet werden können Positionen verschiedenster Art, die Mittel der Begründung können ebenfalls verschieden sein. Begründungen können gut oder schlecht sein, sie können ihren Zweck des „Überzeugens“ erreichen oder nicht. Im Englischen trägt *to argue* noch die Nebenbedeutung von *streiten*. [...]“ (Holzinger 2001, S. 419). Stückelberger (2009) bezeichnet in seiner wirtschaftsethischen Analyse zu Kommunikationsformen zwischen Unternehmen und ihren Stakeholdern dieses Geschehen als „explorative/testimonial“, „revealing“, „confrontational“ „negotiating“ oder auch „action-oriented dialogue“ – Kommunikationsarten, bei denen es darum geht, Stellung zu beziehen und Standpunkte zu vertreten bzw. spezifische Problemlagen zu offenbaren, um diese im Weiteren zu bearbeiten (a.a.O., S. 333f).

In Differenzierung zum Dialog findet sich auch die Definition des *Diskurses*, der begrifflich als erörternder und reflektierender Vortrag bzw. Wechselrede beschrieben ist, im Zuge dessen Fakten, argumentativ sachlogisch eingebracht und erwogen werden, um Annahmen zu bekräftigen, Unterschiede herauszuarbeiten, idealiter die „beste Option“ oder Festlegung einer gemeinsamen Sichtweise zu erwirken (vgl. Ankener 2004; Szyszka 1996). Wenngleich diese Verhandlungsmöglichkeit ebenso dem Modus des „Bargaining“ zugeschrieben werden kann, so setzen sich hier die Akteure dennoch positionsanalysierend auseinander und verfolgen grundsätzlich eine nutzenbalancierende Wirkung für mehrere Akteure, im Regelfall wird auf Kompromiss, bestenfalls auf konsensuale Einigung Wert gelegt (vgl. Habermas 1983; Holzinger 2001; Maynard 1984). Vor allem aus der politischen Alltagspraxis bekannt ist in weiterer Abgrenzung zum Dialog die *Debatte* ein verbreiteter kommunikativer Interaktionsmodus, in welchem in Form des Austausches von Sachverhalten und Argumenten verschiedene Meinungen gegenübergestellt, Annahmen offengelegt und Unterschiede betont werden, um dabei die eigene Position nutzenmaximierend zu verstärken: Diese Haltung wird dem Verhandlungsmodus des „arguing“ zugeschrieben (vgl. Gehring 1996). Und letztlich findet sich ein weiterer Typus im wechselseitigen Kommunikationsgeschehen, der *Disput*. Dieser wiederum ist gekennzeichnet als ein Aneinanderprallen gegensätzlicher Meinungen, als Austausch von Vorhalten bzw. Kritikzuschreibungen, kann auch kurzgefasst als Streit bezeichnet werden. Um in diesem Kontext eine Lösung zu erhalten, bedarf es der Fähigkeit, andere mit guten Argumenten von der eigenen Meinung und Position zu überzeugen und Unterschiede als Nachteile zu betonen (vgl. Goldberg et al. 2012). In der Charakterisierung der unterschiedlichen Formen des kommunikativen Austausches zeigt sich die Qualität des Dialogs als *einzigster* Kommunikationstypus, welcher die im Lösungsmodell als Zielsetzung definierte, *nutzenmaximierende Wirkung für mehrere Akteure* zu erfüllen scheint. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Kommunikationstypen im Vergleich zum Dialog sind in nachstehender Tabelle 4 zusammengefasst:

Kommunikationstypus	Charakterisierende Merkmale gemäß Literatur ⁷⁷
Dialog	<ul style="list-style-type: none"> > Selbstreflexion, Positionsreflektierend > Partizipation, Meinungspluralismus > Ko-Kreation > Fähigkeit, zuzuhören, das Ganze zu suchen/zu finden/zu sehen > Verbindungen identifizieren > Annahmen untersuchen > Gemeinsame Bedeutung, Werte und Normen entwickeln > Nutzenmaximierendes Lernen = Wirkung für mehrere Akteure
Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> > Positionsverstärkend, „bargaining“ im Verhandlungsgeschehen > Abgrenzung, Gewicht des Arguments > Fähigkeit, zu überreden > Unterschiede identifizieren, Erwartungshaltungen bekräftigen > Unterschiede in den Positionen verdeutlichen > Nutzenbalancierende Wirkung mehrere Akteure
Diskurs	<ul style="list-style-type: none"> > Positionsanalysierend, „bargaining“ im Verhandlungsgeschehen > Erörterung > Meinungs austausch > Suche nach bester Option > Fähigkeit, logisch zu argumentieren > Gemeinsamkeiten festlegen > Annahmen bekräftigen > Unterschiede herausarbeiten > Nutzenbalancierende Wirkung für mehrere Akteure
Debatte	<ul style="list-style-type: none"> > Positionsverstärkend, „arguing“ im Verhandlungsgeschehen > Austausch von Sachverhalten > Argumentationsabgleich > Gegenüberstellung von Meinungen > Fähigkeit, schlagfertig zu sein > Annahmen offenlegen > Unterschiede betonen > Nutzenmaximierende Wirkung für einen Akteur
Disput	<ul style="list-style-type: none"> > Positionsverhärtend, „shaming“ im Verhandlungsgeschehen > Austausch von Vorhalten/Kritikzuschreibungen, Streit > Aneinanderprallen von gegensätzlichen Meinungen > Fähigkeit, zu überzeugen > Das Eigene verteidigen > Meinung argumentativ untermauern > Unterschiede als Nachteile betonen > Nutzenmaximierende Wirkung für einen Akteur

Tabelle 4: Austauschformen der Kommunikation im Vergleich zu Dialog
Quelle: eigene Darstellung

Nicht zuletzt aufgrund dieser identifizierten Eigenschaften des Dialoges, dessen Qualität für Verhandlungssituationen im Vergleich zu anderen, bislang oftmals eingesetzten Kommunikationstypen erkennbar ist, bietet sich nunmehr eine gedankliche und theoretisch fundierte Er-

⁷⁷ Vgl. Zitationen im Text.

weiterung des Lösungsmodells um „Dialog“ als Handlungsmechanismus an. In Erweiterung der bereits gezeigten Möglichkeiten der Verhandlungsmöglichkeiten und Handlungsmuster kann die in Abschnitt 3.1.2 „Soziale Struktur-dynamiken als Mechanismen der Handlungskoordination“ gezeigte Tabelle 2: Soziale Handlungsdynamiken und deren Wirkung auf Verhandlungskonstellationen“ um die Facette des Dialogs im Sinne eines auf Lernen und Wandel abstellenden, (selbst)reflexiven und reflektierenden Handelns (vgl. Beck et al. 1994; Scott 2010; Stains 2012) erweitert werden. Da dialogischen Kommunikationsverfahren ein reflexiver wie reflektierender Charakter im Sinne sprachlichen Handelns zugemessen wird, wird an dieser Stelle vorgeschlagen, diesen Modus als „reflecting“ und Dialogisches Handeln zu bezeichnen, welcher konkrete Gestaltungsmöglichkeiten für mehrere/alle beteiligten Akteure eröffnet (vgl. nachstehende Tabelle 5):

Strategisches Handeln „bargaining“ Beobachtung	Rhetorisches Handeln „shaming“ Beeinflussung	Kommunikatives Handeln „arguing“ Verhandlung	Reflexives/Reflektierendes Handeln „reflecting“ Dialogisches Handeln
Markt/Tausch Rational, egoistisch, Machtbezogen (ein-/wechselseitig) Nutzenmaximierung	Rational, argum. zugänglich Imagebezogen (wechselseitig) Nutzenausgleich	Forum/soz. Interaktion Sozio-rational, zugänglich Konstellationsbezogen, „Soziale“ Verständigung Nutzenbalancierung	Gem. Wahrheitssuche, reflexiv-reflektierend emergent Verstehen Nutzenmaximierung für beteiligte Dialog-Akteure
Exitmöglichkeit: Kompromiss Nachgeben der „Macht“ Einvernehmen Positionierung	Exitmöglichkeit: Konsens wechselseitiges Nachgeben, verständnisorientiertes Einvernehmen	Exitmöglichkeit: Kompromiss = Minimal-Variante Konsens = Maximal-Variante	Gestaltungsmöglichkeit: Schöpferisch, demokratischer, generativer Dialog -> Lernen

Tabelle 5: Soziale Handlungsdynamiken erweitert um die Facette des Dialogs
Quelle: eigene Darstellung

Es gilt im Weiteren zu erkunden, auf welche Weise der zuletzt definitorisch wie auch inhaltlich charakterisierte Dialog als *lernorientierter* Verhandlungsmodus für mehrere Akteure in einer Governance-Konstellation eingesetzt werden kann, um wechselseitige Veränderungsbedarfe oder -wünsche zu erkennen und als für mehrere (idealerweise alle) beteiligten Akteure als nutzenmaximierendes Element zu etablieren. Dazu wurde das bereits skizzierte Lösungsmodell von Seite 87 um die zuletzt erarbeiteten Aspekte erweitert und im Sinne eines betriebspädagogischen Innovationsansatzes für die Governance-Forschung abgebildet. Wie aus der nachstehenden Darstellung ersichtlich, wurden die Bereiche der Beobachtung

und der Beeinflussung ausgeblendet, zumal dialogisch geprägte Interaktion grundsätzlich wechselseitige Interaktion sowie Nutzenaspekte für mehrere Akteure verfolgt. Ergänzend zu den Nutenausgleichenden bzw Nutzenbalancierenden Wirkungen aus Verhandlungskonstellationen soll im Weiteren der Frage nachgegangen werden, inwieweit Dialog als nutzenmaximierender Gestaltungsansatz für mehrere Akteure operationalisiert werden kann (vgl. nachstehende Abbildung 20).

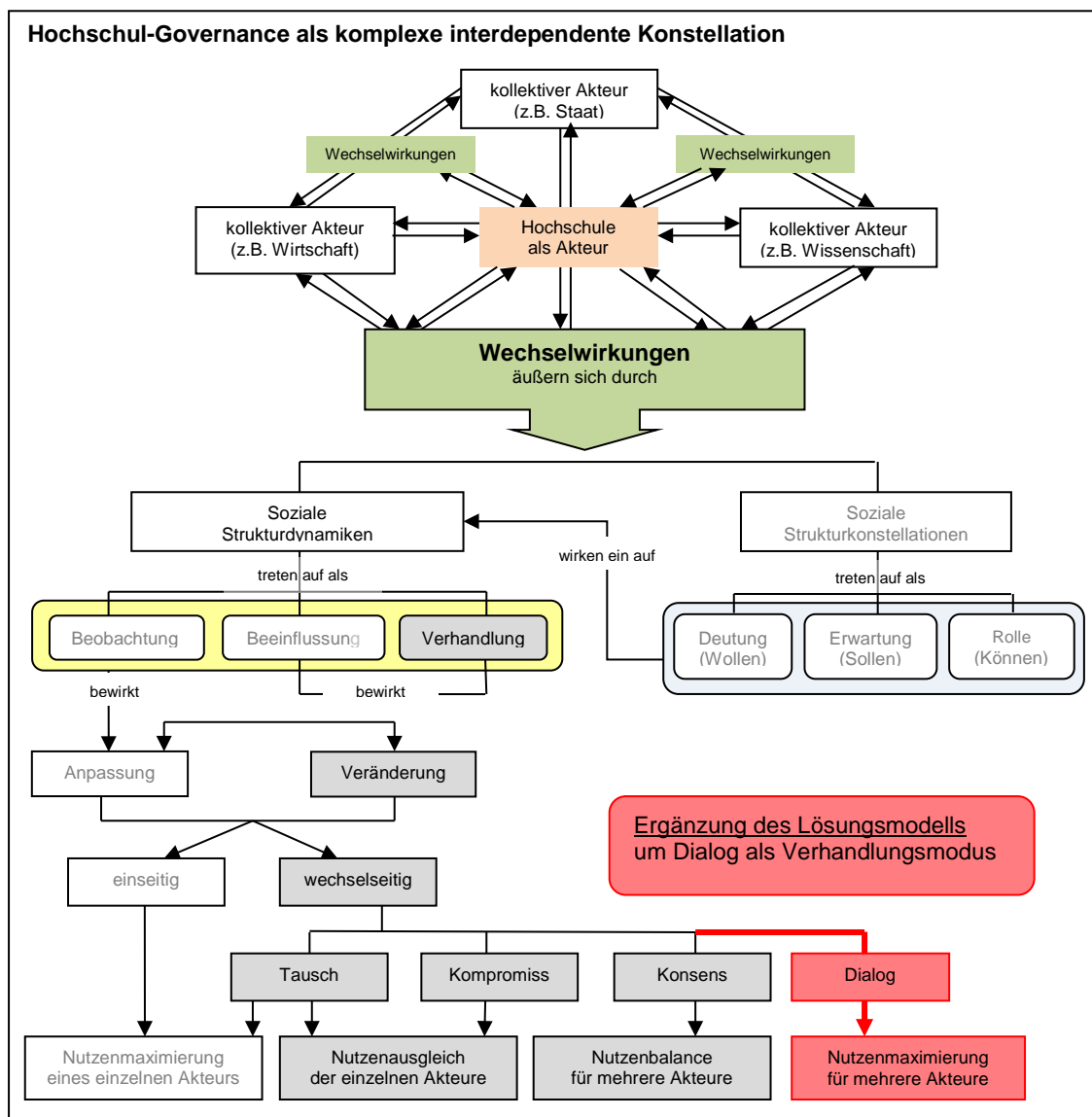


Abbildung 20: Erweiterung des Lösungsmodells um Dialog als Verhandlungsmodus
Quelle: eigene Darstellung

4.2.4 Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management

Petersen (2003) greift das dynamische Transformationsgeschehen im gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Kontext auf und kritisiert als auslösende Faktoren „[...] ungebremste[n] Glaube[n] an technologische Gestaltbarkeit von menschlichem Zusammenleben und Natur [...]“ (S., 14), identifiziert aber auch den Wandel wertebasierter Aspekte als Ansatzpunkte für das Erfordernis, Gestaltungs- und Führungsarbeit in Organisationen, Unternehmen bzw. im Zusammenwirken mehrerer Akteure im Sinne von Governance „neu“ zu denken. Mit dem Hinweis, dass damit die Bereitschaft und Fähigkeit zu laufender Veränderung und Neuausrichtung sowie kontinuierlicher Verbesserung verbunden ist, bedarf es entsprechender *grundsätzlicher* Gestaltungsüberlegungen. In Unterscheidung zum betriebswirtschaftlich klassischen Verständnis von „Führung“ als verhaltensorientierte, theoretische Basis, die die Anleitung von Menschen in sozialen Systemen beschreibt, zielt das Dialogische Management auf die Gestaltung und Entwicklung von Organisationen als Allokation von Menschen und Ressourcen ab (vgl. Bleicher 2004, S. 30; Petersen 1998). Vor diesem Hintergrund wird Dialogisches Management als ethisch-normativ begründetes, ganzheitlich und auf sprachliches Handeln sowie andragogisch ausgerichtetes Managementkonzept vorgestellt, das vor allem „[...] eine Kongruenz von Anspruch und Lebensstil [...]“ (Petersen 2003, S. 73) einfordert und monologischen Führungsstil ablehnt (a.a.O., S. 66ff). Diese Ablehnung wird damit begründet, dass vorwiegend auf die Durchsetzung von Macht abgestellt wird, die sich sowohl durch funktional-hierarchische Positionierung und/oder durch die Möglichkeit, zu sanktionieren oder aber auch zu belohnen, charakterisiert (a.a.O., S. 67f), bzw. durch die Geltendmachung fachlicher/professioneller Höherqualifikation oder anhand der Durchsetzung des Senioritätsprinzips (vgl. Winkler 2013)⁷⁸ durchgesetzt wird.

Dialogisches Management basiert auf einem fundierten Theorierahmen mit konkreten Bezügen zu ethischem Managementhandeln, vor allem unter Referenzierung auf Bleicher (2004) und die St. Galler Management-Schule (Ulrich/Fluri 1992), welche sich auf eine dialogische Verantwortungskonzeption stützt (vgl. Ulrich 1986, S. 321f). Letztgenannte basiert auf den Grundannahmen einer kommunikativen Ethik und dem Willen *aller* Beteiligten, eine macht- bzw. sanktionsfreie Kultur zu etablieren, Partizipation als Gestaltungselement im Sinne von Interessensausgleich vorzusehen, die Mündigkeit und Verantwortungsfähigkeit aller Akteure anzuerkennen und damit eine demokratisch-rationale Organisations- bzw. Unternehmens- oder aber auch Governance-Verfassung einzusetzen (vgl. Ulrich/Fluri 1992, S.

⁷⁸ Anmerkung: Hier ist das Senioritätsprinzip als Begriff aus der Personalwirtschaft gemeint, wonach betrieblicher Aufstieg/Karriere und/oder Zulagen bzw. gehaltliche Aufbesserungen nur der jeweils (dienst-) ältesten Person oder auch der Person mit der höchsten Wissensexpertise zusteht.

59). Die Besonderheit des Konzeptes Dialogisches Management nach Petersen (2003) besteht darin, dass es gelang, diese wirtschaftsethischen Dimensionen mit (erwachsenen-) pädagogischen, individuellen Lernprozessen sowie mit organisationalen Weiterentwicklungsansprüchen zu kombinieren (a.a.O., S. 233ff). Petersen greift hierzu die in den Abschnitten 3.2 (systemtheoretische Begründung des Lösungsmodells) sowie 4.1 (organisations-/betriebspädagogische Aspekte) dargelegten Kriterien und Charakteristika auf und verbindet diese mit den Überlegungen zum sogenannten Mitverantwortungs-Modell (Geißler 1996; Lehnhoff 1998, S. 121). Im Sinne der angestrebten Gestaltung einer dialogisch ausgeprägten, durch reflexive Transformation entworfenen Organisation bzw. Akteurskonstellation werden dabei zielgerichtet Rahmenbedingungen geschaffen, die ein Miteinander- und Voneinander-Lernen kultivieren (vgl. Petersen 2003, S. 408f). Dies bedingt, dass sowohl handlungsleitende Normen, als auch auf Wertschöpfung abstellende Prozesse in den Organisationen/Unternehmen nicht mehr als selbstverständlich und unhinterfragte Bedingungen im Sinne der Exploitation (vgl. March 1999) angenommen und umgesetzt werden können, sondern kollektiver Legitimierung unterliegen (Petersen 2003, S. 169).

Petersen schreibt dem Dialogverfahren in Organisationen bzw. Akteurskonstellationen die inhaltliche Qualität der Ermöglichungsdidaktik⁷⁹ zu, die als basale Voraussetzung für individuelles, speziell jedoch kollektives Lernen betrachtet wird. „Dialogisches Ermöglichen“ bedeutet, Selbstorganisations- und Selbstbildungsprozesse anzuregen, wobei Lernende wie Lehrende sich als „[...] (prinzipiell) *gleichberechtigte, reflexiv-eigenständige Lernpartner* [...]“⁸⁰ (a.a.O., S. 299) begreifen. Diese Teilhabe konturiert sich im Arbeitsalltag als „*offener Lernprozess*“⁸¹ (S. 169), welcher „[...] unter gleichzeitiger Vermeidung von Zwang [...]“ (a.a.O) zu gestalten ist. Wenngleich dieses Konzept speziell im ökonomischen Kontext auf den ersten Blick euphemistisch zu wirken scheint, verfolgt Petersen mit dem Dialogischen Management allerdings die Zielsetzung, Erfolgs- und Nutzenmaximierung in den Mittelpunkt des Gestaltungsinteresses zu stellen. Allerdings wird mit diesem Zugang strategisch nicht nur kurzfristiger ökonomischer Mehrwert verfolgt, sondern die nachhaltige Existenzsicherung und -entwicklung verfolgt, indem die *Idee des lebensbegleitenden Lernens* als grundlegende Zielsetzung artikuliert wird. Aus dieser Warte werden die Mitarbeitenden – bzw. in den Governance-Kontext übertragen – die Akteure nicht länger als „Produktionsfaktoren“ (hier die Hochschule als Bildungs- und Forschungs-/Innovationsmaschine), sondern als förderungs- und

⁷⁹ Vgl. Petersen 2003, S. 298ff: An dieser Stelle wird zwischen monologischer Erzeugungsdidaktik, die auf die Produktion und Wiedergabe von Fakten bzw. Wissen abstellt und – unter Referenzierung auf Arnold 2012 – dialogischer Ermöglichungsdidaktik unterschieden.

⁸⁰ Kursive Hervorhebungen aus dem Original übernommen.

⁸¹ Kursive Hervorhebung aus dem Original übernommen.

unterstützenswerte Beteiligte wahrgenommen (vgl. Felfe et al. 2014; Petersen 2003, S. 73). Um dies realisieren zu können, kommt jedoch der Person bzw. derjenigen Instanz, die mit Führungs- und Koordinationsaufgaben betraut ist, eine anspruchsvolle Ermöglichungs-, Unterstützungs- Förderungs- sowie Mitverantwortungsfunktion zu (Petersen 2003, S. 178). Dialogisches Management fußt damit auf dem Anspruch, ein sehr grundlegendes Gestaltungsprinzip der Pädagogik, das sogenannte „Mentoren-Modell“ zu etablieren und zu kultivieren. Demzufolge können angestrebte Ziele im Sinne von Transformationsfähigkeit und -bereitschaft sowie Innovationskraft durch kollektives Lernen deutlich verbessert werden und die Akteure aufgrund ihrer dialogischen Grundhaltung selbst- und mitverantwortlich im Sinne eines Entrepreneurial Approach gestalten (vgl. Petersen 2003, S. 173 iVm S. 388). Mit diesem Zugang eröffnet Dialogisches Management ebenso einen kulturellen Brückenschlag zu den unter Abschnitt 2.2.2 dargelegten, organisationskonstitutiven Charakteristika von Hochschulen, die auf Partizipation, auf Expert/innenaustausch und föderalistischen Grundsätzen (vgl. Drucker 1999; Handy 1996; Padrós/Flecha 2014) beruhen. Petersen entwirft hierzu einen eigenen Föderalismus-Dekalog, welcher Aspekte einer durchdachten, ausbalancierten Ressourcenverteilung und -nutzung, der Selbstbestimmung innerhalb entsprechend definierter Grenzen (Autonomie), Mitverantwortungspflichten und Mitgestaltungsmöglichkeiten umschließt, sowie weiterhin durch dialogische Kommunikation Entscheidungen nachvollziehbar und mittragbar gestaltet und wechselseitiges Verstehen der involvierten Akteure erwirkt. Interdependenz wird nicht als Nachteil, sondern als zusammenhaltender „Kitt“, als Bindung, aufgefasst, die die Nutzenmaximierung *aller* Akteure in den Mittelpunkt des Handelns rückt. Föderalistisch geprägte Strukturen bedürfen, so Petersen, einer gemeinsamen Sprache im Sinne gemeinsam entwickelter Regeln. Dann wird es möglich, Aufgaben zu verteilen und die Koordinationsleistungen des Gesamtsystems zu steigern. Ein weiterer entscheidender Vorteil des föderalistischen Zugangs besteht darin, dass die Akteure sich sowohl den eigenen Team-, Gruppen- bzw. Institutionseinheiten zugehörig fühlen, wie auch dem großen Ganzen – dazu ist entsprechend zu sensibilisieren. Sind alle diese Kriterien erfüllt, so könne letztlich auch – und dies stellt vor allem für ökonomisch geprägte Kontexte einen Vorteil dar – das Management bewertet werden. Allerdings nicht aufgrund der individuell erbrachten Koordinationsleistung, sondern aufgrund der Qualität des Gesamtsystems und dessen „[...] unternehmerischen Können [...]“ (Petersen 2003, S. 354ff).

Im Kontext der Governance ist der Einsatz des Dialogisches Managements als Gestaltungsgrundlage nicht zuletzt deshalb fruchtbar, zumal hier von der Operationalisierbarkeit dauerhaft wirkender wie auch wechselnder Akteur-Strukturen ausgegangen wird, die sich eben aufgrund ihrer Vielfalt und ihres Meinungspluralismus wechselseitig nicht kritisieren,

sondern durch die Suche nach Gemeinsamkeit zu erhöhter Flexibilität, letztlich aber (unter Voraussetzung einer gelingenden dialogischen Kommunikation) zu erhöhter Leistungsfähigkeit, Effektivität und letztlich Kompetenz im Umgang mit Aufgaben und Problemstellungen gelangen (vgl. Frey et al. 2013). Parallel dazu wird der Umgang mit koordinativer Komplexität erlernt und perfektioniert (vgl. Petersen 1998). Geißler (1997) empfiehlt hierbei, konkrete gruppenspezifische Regeln aufzustellen bzw. regulative intra- wie inter-institutionelle Vorkehrungen zu schaffen, um mit der angesprochenen Komplexität umgehen zu können. Petersen greift diese Anregung für die Operationalisierung des Dialogischen Managements auf und definiert entsprechende Maßnahmen: Es gilt, Lernprozesse dadurch zu ermöglichen, dass entsprechende Mechanismen zur gezielten Anregung etabliert werden, die Akteure Zugriff zur organisationalen Wissensbasis (Dokumente, Anweisungen, Urkunden etc) haben, Kenntnis über formelle wie informelle Strukturen (Organigramme, Prozessbeschreibungen etc) und Kulturverständnisse (zB Leitbilder) haben sowie Anreizsysteme angeboten werden, die die Akteure entsprechend motivieren (Petersen 2003, S. 315). Dialogisches Management verschließt sich dabei keineswegs den grundsätzlichen Gefahren-/Konfliktpotenzialen in der Interaktion, sondern beruht ebenso auf der Einsicht, wonach hierbei wechselseitige Beeinflussung sowie Konflikte entstehen, widrigenfalls auch der Abbruch der Interaktion und des gemeinsamen Lernens für den beruflichen Kontext erfolgen können (vgl. Frey/Ertelt 2013).

Denn im Unterschied zu Managementpraktiken im eng betriebswirtschaftlichen Sinne handelt es sich bei dialogischem geprägtem Management um eine dispositive Tätigkeit mit dem Anspruch, „[...] zielgerichtete und planvolle Zusammenfassung aller [...] vorhandenen produktiven Kräfte [...]“ (Lechner et al. 2001, S. 63) mit dem nötigen Maß an Bestimmtheit zu einer Lösung anzuleiten (vgl. Petersen 2003 f). Diese Anleitung erfolgt im Sinne der von Isaacs charakterisierten Rolle des Facilitators, dessen Aufgabe darin besteht, einen Dialograum, einen Container zu gestalten (vgl. Isaacs 1999, S. 329ff), den Agierenden neutral bzw. objektiv deren Einstellungen und Haltungen widerzuspiegeln und damit reflexiv und reflektierend „Sinn-stiftend und Sinn-erwirkend“ zu agieren (vgl. Moldaschl 2006; Petersen 2003, S. 285; Raelin 2012; Weick 1995; Weick et al. 2005). Ungeplante Entwicklungen werden dabei nicht als Fehler, sondern als Chancen zum Lernen und zur Weiterentwicklung wahrgenommen und genützt und eine „positive problem solving“ Kultur (Schein 1985, S. 174) als Gegenentwurf zur „pain and anxiety reduction“, dem auf Besitzstandswahrung und Beharrlichkeit ausgerichteten Vermeidungslernen (vgl. Geißler 1994, S. 107) etabliert. Das gemeinsame Reflektieren, das Offenlegen von Erwartungen, Wünschen und Ängsten ermöglicht im Gegensatz dazu gemeinsame Planung und die Ausrichtung auf kollektiv getragene Ziele. Die Akteure werden dazu angeleitet, „[...] zwecks Erfolgsgewährleistung und -sicherstellung zu

begründen, erprobend anzuwenden, zu verantworten, um zu ermöglichen, diese Normen und Regeln permanent überprüfen und verbessern zu können [...]“ (vgl. Petersen 2003, S. 166 in Zitierung von Geißler 1997). Dazu sei erforderlich, erfolgsorientierte Haltungen zu verständigungsorientiertem Handeln weiterzuentwickeln: Denn Verständigung impliziere eine Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit sowie die Einsicht, erforderlichenfalls eigene Standpunkte und Meinungen zu revidieren und Konsensbereitschaft zu kultivieren (a.a.O., S. 51f). Scharmer erklärt dieses Vorgehen anhand der einzelnen Verfahrensschritte in seiner Theorie U: In der „Co-Initiating“-Phase erarbeiten sich die Akteure durch kollektives Reflektieren und Zuhören eine gemeinsame Basis, die im Zuge einer Sinnstiftungsphase („Co-Sensing“) verinnerlicht und als Normengrundlage gefestigt wird. Die darauf folgende Presencing-Phase ist geprägt von achtsamem Innehalten, von bewusstem, stillem Reflektieren und gleichzeitigem Transponieren in eine (bislang noch ungekannte) Zukunft. Dies wird getragen von dem Willen und der Überzeugung, ins Auge gefasste Pläne realisieren zu können. Auf Basis dieser Überzeugung kann es gelingen, gemeinsam mit anderen Akteuren an der Realisierung zu arbeiten („Co-Creation“) und letztlich etwas Neues, Fortgeschrittenes, entstehen zu lassen („Co-Evolving“), damit jedoch nicht nur *eine* Facette zu bearbeiten/zu gestalten, sondern das gemeinsame Ganze im Auge zu haben (vgl. Scharmer 2001; 2009). Frey (2014, S. 721 f) bespricht in diesem Zusammenhang den Bedarf an „überfachlichen Kompetenzen“, welche im Zuge eines Forschungsprojektes (vgl. González/Wagenaar 2003) als „[...] transferierbare Fertigkeiten und Kompetenzen [...]“ (a.a.O.) identifiziert wurden. Hierbei wird zwischen den Kategorien „instrumentelle Kompetenzen“, „interpersonelle Kompetenzen“ sowie „systemische Kompetenzen“ differenziert. Demzufolge benötigen Menschen in der (dialogisch gepolten) Interaktion Fähigkeiten des Analysierens, dh. Erkennens von Unterschieden oder Veränderungen, sie sollten fähig sein, Probleme oder Aufgabenstellungen kontextsensibel und situativ erkennen zu können und Strategien zur Lösung entwickeln können. Dazu bedarf es neben sprachlicher Ausdrucksfertigkeit und allgemeinem Wissen ebenso der Fähigkeit, teamorientiert zu agieren, vernetzt zu denken und Diversität als wertvolle Möglichkeit der Perspektivenvielfalt Wert zu schätzen. Um diese weitere Facette für den Governance-Kontext anzusprechen, begreift Dialogisches Management die Akteure damit nicht als reaktive Adressaten von Umweltbedingungen oder Steuerungseinwirkungen, und fordert weiterführend hier die Eigeninitiative und das Engagement aller ein, diese – idealerweise sogar antizipierend – mitzugestalten. Hierzu ist nach den Grundsätzen des Dialogischen Management allerdings unabdingbar, kritisches „Querdenkenertum“ zuzulassen und durch Respekt und Aufgeschlossenheit, gelebte kritische Loyalität sowie Zivilcourage als leitende Handlungsgrundsätze zu etablieren (vgl. Petersen 2003, S. 368ff; Petersen/Lehnhoff 2005). Hierzu er-

gänzt Petersen, dass Dialogisches Management „[...] als Ermöglicher „gebildeter Organisationen“ oder gar „gebildeter Gesellschaften“ [...]“ (Petersen 2003, S. 408) angesehen werden kann. Demzufolge ist Dialog im pädagogischen Sinne sowohl vermittelbar als auch erlernbar und sei unter Zugrundelegung der besprochenen Kriterien zu kultivieren. Petersen (a.a.O., S. 365) ergänzt dieses Postulat in seinem Dialog-Dekalog um weitere neun Prinzipien: Unter der Bedingung einer sanktionsfrei-offenen Kultur solle Dialog genützt werden, um intra- wie interinstitutionelle Beziehungen, das „Miteinander“ zu reflektieren und laufend zu verbessern. Weiterhin ist in sozialen Gefügen immer davon auszugehen, dass Pluralismus und Vielfalt auch Unsicherheit und Irritation erzeugen können, dem sei durch gezielte vertrauensbildende Maßnahmen im Sinne von Erwartungssicherheit entgegenzuwirken. Der vierte Grundsatz weist auf die konstruktivistische Perspektive des Dialogischen Management-Ansatzes hin, wonach der entscheidende Vorteil im Dialog darin besteht, dass unter der Voraussetzung der Erfüllung der ersten drei Grundsätze, Gedanken, Meinungen, Ansichten und auch Emotionen frei geäußert werden können und aus dem Zusammenwirken eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit entworfen werden kann. Diese Wirklichkeit ist – so das fünfte Postulat – allerdings nicht als statisches „Ist“ aufzufassen, sondern die dialogisch geprägte (Umgangs-)Kultur ist von situations- und kontextbezogener Haltung geprägt, die sich temporär und im Sinne eines prozeduralen, evolutionären Transformationsgeschehens ändert.

Den Zusammenhang zwischen Kommunikation und Handlung streicht Petersen in seinem sechsten Postulat heraus, indem er darauf hinweist, dass erst der Austausch zwischen den Akteuren den Raum für die Erkundung von Handlungsoptionen öffnet und damit die Grundlage für gemeinsame Denk- und Handlungsstrukturen sowie den Aufbau von abgestimmten Erwartungsstrukturen ermöglicht. Weiterhin unterstreicht Petersen, dass Dialog von Lösungs- anstatt von Defizitorientierung getragen werde und damit dazu diene, Situationen zu verbessern, anstatt darüber zu klagen. Mit dem achten Prinzip adressiert Petersen den diskursethischen Aspekt, wonach die dialogisch ausgerichteten Akteure sich bemühen (sollen), das Gemeinsame anstatt das Trennende in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Neuntens wird auf den auch von Bohm geforderten respektvollen Umgang miteinander hingewiesen, es ist nicht angebracht, den jeweils anderen bloß zu tolerieren. Und letztlich, zehntens, fordert Petersen die dialogischen Akteure dazu auf, Selbstvertrauen und Selbstliebe (im Sinne einer „kritischen Bescheidenheit“ (vgl. Geißler 1996; 1997)) zu entwickeln und wechselseitig von Wahrhaftigkeit und Authentizität ausgehen (Petersen 2003, S. 365f). Angesichts dieser sehr anspruchsvollen An- und Herausforderungen für die Umsetzung im Alltag stellt Petersen in den Raum, dass nicht davon ausgegangen werden könne, dass „[...] das traditionelle Managementverständnis und sich daran orientierende Techniken sehr

schnell ohne weiteres durch die Konzeption des Dialogischen Management ersetzt [...]“ (a.a.O., S. 408) werden kann. Dennoch gilt es, eben im Kontext des Problemlösungsanspruchs der gegenständlichen Arbeit, die Effekte dieser Prinzipien und Mechanismen anzuwenden.

4.3 Zwischenresümee: Gestaltungsgrundsätze für Dialogische Hochschul-Governance

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten Dialog als Begriff definiert wurde, die Eigenschaften des Dialogs im Vergleich zu anderen bekannten Kommunikationsformen charakterisiert werden konnten und ein Operationalisierungsansatz über das Dialogische Management von Petersen identifiziert wurde, ist zu fragen, inwieweit Dialogmethoden existieren, die bei der konkreten Umsetzung dienlich sein könn(t)en.

Organisations- bzw. betriebspädagogisch geprägter Dialog bzw. Dialogisches Management sind für die gegenständliche Forschungsarbeit im Sinne einer Operationalisierung insbesondere dahingehend anschlussfähig, zumal hier eine konkrete, lösungsorientierte und für mehrere Akteure nutzenmaximierende, da lernorientierte Konstellation geschaffen wird: Dialog fungiert als sprachliches Medium, durch welches verschiedene Handlungsoptionen erschlossen werden, sodass in weiterer Folge am Wege der Grundlagen des Dialogischen Managements und dialogischer (Organisations-)Entwicklungsmethoden entsprechende Operationalisierungswege beschrillen werden können. Moldaschl zufolge sollte an die wissenschaftliche Diskussion um die „ideale“ Selbststeuerungsform bzw. die „Organisationswerdung“ (Bushe 2013; Pellert/Widmann 2008, S. 137) für Hochschulen – und in weiterer Folge für Governance-Konstellationen – in Form der sogenannten Institutionellen Reflexivität angeschlossen werden: Es geht seiner Auffassung darum, „[...] Managementkonzepte und Organisationsmethoden danach zu beurteilen, inwieweit sie der Möglichkeit nach die Aufnahmebereitschaft für Erkenntnisse fördern, die zur *Revision* bzw. *Innovation* bisheriger Sichtweisen und Praktiken beitragen [...]“ (Moldaschl 2006, S. 18).⁸² Institutionelle Reflexivität umschließt zusammenfassend dialogisch geprägte, reflexive Mechanismen von Selbst- und Fremdbeobachtung, stellt Kommunikation in den Mittelpunkt und agiert nicht vergangenheitsbezogen, sondern versucht, Gegenwart und Zukunft in einen stimmigen Systementwurf zu integrieren (vgl. Moldaschl 2006, S. 19ff). Diese Mechanismen sollten durch Hinwendung zum Dialogischen Management etabliert werden, um einerseits nach dem Evolutionsmodell der Systemtheorie die Menge an Variationsleistung zu erhöhen und andererseits die Fähig-

⁸² Anmerkung: Hervorhebungen gemäß Original.

keit zur Selektion der „richtigen“ Reflexionsprozesse je Situation und Kontext zu verstärken (vgl. Wimmer 2007, S. 50ff). Betrachtet man die Akteurskonstellation wie ein organisationales Geschehen, so schlagen Meisel/Feld (2009, S. 72 iVm S. 83) das Konzept der systemischen Organisationsentwicklung im Gegensatz zu klassischer, auf Effizienz und Effektivität abstellender Organisationsentwicklung als Operationalisierungsrahmen vor, welches langfristig angelegtes, planvolles Entwickeln von Organisationen (Strukturen), Prozessen sowie der jeweiligen Akteure vorsieht.

Zumeist stellen dialogisch konturierte Austauschprozesse darauf ab, Veränderungen zu erkennen oder idealerweise Veränderungsbedarf zu antizipieren und entsprechende Maßnahmen im Sinne von Transformation/Change und/oder Weiterentwicklung zu planen und umzusetzen. Die Autoren Cooperrider und Srivastva (1987) begründeten mit ihrer Arbeit zum „Appreciative Inquiry“ die Basis für wissenschaftlich gestützte, jedoch auf konkreten Praxisnutzen abstellende sozio-rationale Methoden, mittels derer Forschende generativ und inkrementell im Austausch mit anderen und/oder anhand von Beobachtung zu neuen Erkenntnissen gelangen: „[...] appreciation is a process of affirmation. Unlike criticism, which is based on scepticism and doubt [...], appreciation is based on belief, trust, and conviction. [...] the appreciative mode awakens the desire to create and discover new social possibilities that can enrich our existence and give it a meaning. [...]“ (a.a.O., S. 155). Diese originär für die Empirie in Form des Action Research eingesetzte Methode wurde ebenso in die Organisationsentwicklung und das Change-Management übernommen und mittels zahlreicher weiterer Verfahrenskonzepte realisiert⁸³ (vgl. Bushe 1999, 2013; Magruder Watkins et al. 2011). Dabei werden diejenigen Akteure befragt, die einen Veränderungsprozess anstoßen möchten. Diese werden wertschätzend als Expert/innen für ihre Arbeitswelt und ihre Organisationsteilhabe über Erfahrungen, Erwartungen und Bilder sowie Visionen für die Zukunft interviewt. Bushe untergliedert dieses Geschehen in drei Phasen: In der Entdeckungsphase geht es um das Offenlegen, um das Erläutern und um die Reflexion des Erlebten, in der anschließenden Verstehen-schaffenden und -gewinnenden Phase sollen sich die Beteiligten über die grundlegenden Erkenntnisse, allerdings nicht konkrete Einzelaspekte, aus der Entdeckungsphase austauschen und Ziele der Veränderung festlegen. Hierbei schließt der Autor an die Überlegungen von Argyris und Schön zu den „espoused theories“ und den „theories in use“ an: „[...] We´re not trying to extract themes from the data or categorize responses and add them up. We´re trying to generate new theory that will have high face value for the members of the organization. [...]“ (Bushe 1999, S. 65). In einer dritten Phase des Prozesses werden

⁸³ Anmerkung: Für einen Überblick vgl. Bushe 2013 sowie Bushe/Marshak 2014: Eine weitere Ausführung dazu ist der zusammenfassenden Tabelle 11, Seite 297 zu entnehmen.

diese Erkenntnisse sowie die Ziele für die Zukunft einem breiteren Umkreis an beteiligten Akteuren zugänglich gemacht und diese wiederum zu ihren Ansichten, Wünschen und Perspektiven befragt. Der gesamte Prozess wird von einem neutralen „facilitator“ begleitet – wobei wechselseitigem, ehrlichem Respekt, aktivem und achtsamem Zuhören und der Entwicklung gemeinsamer Sichtweisen besondere Bedeutung zukommt, um dialogische geprägte, inkrementelle Weiterentwicklung („generativity“) sicherstellen zu können (vgl. Bushe 2013; Bushe/Marshak 2014). Die Literatur (vgl. Bushe/Paranjpey 2015; Stavros et al. 2016; van den Nieuwenhof 2013) beschreibt dialogische Organisations- und Governance-Entwicklung als kollektive Gestaltungsaufgabe, die sich von herkömmlichen „diagnostischen“ Entwicklungsmethoden eben durch ihren generativen Charakter unterscheidet und den Beteiligten Zeit, Raum und Möglichkeiten bietet, transformationales Geschehen nicht als Betroffene, sondern als Gestaltende mitzutragen. Whitney und Trosten-Bloom (2010) erachten diese Methode dahingehend als erfolgversprechend, zumal sie speziell in pädagogischer Hinsicht Freiräume zum individuellen, jedoch insbesondere kollektiven Lernen in Governance-Konstellationen vorsieht bzw. einräumt: Zum einen dahingehend, als die partizipierenden Akteure das Beziehungsgefüge mit Abhängigkeiten, wechselseitigen Bedingtheiten und Vernetzungen als „das große Ganze“ erkennen und verstehen lernen und damit ihre eigene Rolle und Funktion besser einordnen können. Wenn den Akteuren Wertschätzung und Offenheit entgegengebracht wird, sind sie motivierter, ihren Leistungsbeitrag einzubringen und aktiv zu einer Neu-/Umgestaltung beizutragen. Das Denken im Kollektiv erschließt neue Perspektiven für den einzelnen Akteur und bietet eine solide Grundlage zur Etablierung einer visionären Kultur. Entscheidend „anders“ ist dialogisches Managen und Umsetzen nicht zuletzt auch aufgrund des Umstandes, dass eine grundsätzlich positive Lebenseinstellung eingenommen wird, die zweifelsohne auf Realismus beruht, jedoch Kreation und Innovation jenen Raum bietet, um nachhaltig schneller besser zu werden.

In einer zusammenfassenden Überblicksabhandlung zu bereits existenten Dialog-Methoden in der Organisationsentwicklung arbeiten Bushe und Marshak (2014) grundlegende, mit pädagogisch-didaktischen Überlegungen kongruente Voraussetzungen für organisationales Lernen heraus: Demzufolge sei es essentiell, Organisationen oder auch kollektive Akteure aus einer konstruktivistischen Warte als soziale „meaning making“ Einheiten zu begreifen. Sprache und die Art, wie sie eingesetzt wird, ist eine der entscheidenden Faktoren bei der Realisierung von erfolgreichem Zusammenwirken: „[...] Words do more than convey meaning, they create meaning. Thinking is powerfully influenced by words and the underlying storylines and metaphors people use when talking to each other. Change is created and sustained by changes both in what words mean within the groups in which they are used, and by

changes in the words that are used by the groups. [...]” (a.a.O., S. 30). Weiterhin kommen die zitierten Autoren zu dem Ergebnis, dass alle evaluierten Dialogmethoden das systemtheoretische Grundprinzip der Selbstorganisation und Emergenz beinhalten, wodurch laufende Veränderung in komplexen Konstellationen als *Regelfall* und nicht als Ausnahme (im Sinne einer Bedrohung) von allen Akteuren – ob nun in Führungs- und/oder Mitarbeitenden-Rolle – wahrgenommen wird⁸⁴ (vgl. Diefenbach/Deelmann 2016; Johansen/Euchner 2013; Sarkar 2016). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität und Herausforderungen der Inklusion steht für die Vertreter/innen des dialogischen Entwicklungsansatzes darüber hinaus außer Streit, dass Kommunikationsprozesse vor allem in Konfliktsituationen relevant sind, um Möglichkeiten für das (gemeinsame) Handeln zu identifizieren. Hieran schließt die Überlegung, dass die Gestaltung föderalistischer und partizipativer Rahmenbedingungen bedeutsam ist, um Interaktion in der dialogischen Form zu begründen. Letztlich wird den Akteuren in Organisationen und Governance-Konstellationen anempfohlen, Veränderungsprozesse moderieren und mediieren zu lassen, wobei allerdings diese Instanzen/Personen als Teil des Geschehens und nicht als Dirigenten/Steuerende agieren sollten (vgl. Bushe/Marshak 2014, S. 13f).

Die als dialogisches Grundprinzip beschriebene Reflexion wird aus pädagogischer Perspektive somit durch den Modus des kollektiven Lernens sowie die Aneignung konkreter Fertigkeiten, Fähigkeiten und fachlicher, methodischer, sozialer sowie personaler Kompetenzen (vgl. Frey 2014; Frey/Jäger 2008) bearbeitet, das – ebenso anschließend an die Überlegungen zum Dialogischen Management – mit der Zielsetzung verbunden ist, zur nachhaltigen Verbesserung von Produktivität und der Arbeits-/Interaktionsbedingungen beizutragen. Denn wie schon in Petersens Föderalismus- und Dialog-Dekalog festgehalten, müssen entsprechende Bedingungen gegeben und konkrete Kriterien erfüllt sein, um Dialog fruchtbringend zu etablieren bzw. zu operationalisieren. Schanne (2009, S. 56) fasst diese Organisations- und Governance-Entwicklungsziele durch folgende Grundsätze zusammen: Es bedarf (1) einer breiten/tiefen Partizipationsmöglichkeit aller (individuellen) Akteure, (2) der Entwicklung eines gemeinsamen Bewusstseins für je gegebene Problemstellungen, (3) strukturiertes, prozessgeleitetes Vorgehen, (4) Ermöglichung erfahrungsorientierten Lernens⁸⁵, (5) die Kultivierung einer wertschätzenden Beziehungsebene zwischen den Akteuren sowie auch (6) den Einbezug einer (neutralen) Beratungsinstanz, die zur Reflexion anleitet und unter-

⁸⁴ Anmerkung: Laut angeführter Literatur etablierte sich unter dem Akronym „VUCA“ – *volatile, uncertain, complex and adaptive* – ein eigener Forschungsbereich, der (originär auf US Army Strategien zurückreichend) systemtheoretisch begründete Phänomene im Hinblick auf technologische, gesellschaftliche und/oder ökologische Ko-Existenz und -Inzidenz-Effekte analysiert.

⁸⁵ Anmerkung: Diese Form des Lernens impliziert Fehlertoleranz und nützt Abweichungen als Chance zur Verbesserung.

stützt. Diesbezüglich verstandene Reflexionsleistung erfordert gezieltes Management: Dazu wird im speziellen Kontext eine Gestaltungsfunktion im Sinne eines Facilitators in der Governance-Regime-Perspektive verstanden, der nicht interveniert, sondern in einer Befähiger-Rolle für die erforderlichen Rahmenbedingungen sorgt (vgl. Isaacs 1999, S. 331; Pasternack/von Wissel 2010, S. 23ff; Petersen 2003, S. 409). Komplexe Strukturen und Systeme können aus dieser Warte gestaltet werden, indem Managementverantwortliche „[...] sich den Fragen nach einem möglichen Einwirken auf die Veränderung von Sinnbezügen (i.S.v. Lernen) stellen. [...]“ (Schanne 2009, S. 59). Dennoch wird Managen im speziellen Kontext als planvoll-strategisches und zielorientiertes Gestalten verstanden, das die Rahmenbedingungen für die oben erwähnten Entwicklungsanforderungen bereitstellen muss (vgl. Lechner et al. 2001, S. 63).

Zur Umsetzung dieses Reflexions- und Lerngeschehens bietet sich das Mentoren-Modell nach Petersen (2003, S. 170ff) an: Wie gezeigt, zielt es darauf ab, die Rollenhaltungen und Handlungsroutinen der Akteure hinsichtlich deren Anpassungsleistung auf gegebene Situationen bzw. Problemstellungen Wert-schätzend im wörtlichen Sinne und nicht bewertend zu überprüfen. Dies erfordert die Ausprägung personaler, professioneller wie sozialer Kompetenzen (vgl. Frey 2013; Frey/Jäger 2008) wie auch organisationaler Kultur, die sich durch Verantwortungsbewusstsein und ethisches Verhalten auszeichnen und mit funktionalleistungsbezogenen Zielsetzungen in Einklang zu bringen sind (vgl. Petersen 2011b, S. 144). Das Mentoren-Modell ist in gedanklicher Übertragung auf das Governance-Regime-Szenario dahingehend fruchtbar, als es auch und insbesondere die in Dialog tretenden Akteure zu Selbst- und Fremdbildreflexion auffordert. Die Rollen und Erwartungshaltungen sind in fachlicher, kultureller sowie gesellschaftspolitischer (für den gegenständlichen Kontext auch in bildungspolitischer) Hinsicht darzulegen und im Dialog hinsichtlich der Möglichkeiten zu gemeinsamem Handeln zu reflektieren (vgl. Petersen 2011a, S. 374).

Hier erweisen sich die in der akteurtheoretischen Soziologie vorgestellten Strukturkonstellationen der Erwartung (Sollen), der Deutung (Wollen) als auch der Konstellation (Können) als anschlussfähiger Bezugsrahmen. Ist es doch erforderlich, die beschriebenen Rahmenbedingungen in einem Umfeld zu schaffen, das die drei genannten Willenshaltungen sowohl durch individuelle, als auch die korporative Akteure konstruiert. Die Rollen- und Strukturdimensionen der akteurtheoretischen Soziologie werden um qualitative Aspekte der Systemtheorie ergänzt: Demzufolge entstehen Strukturen und Prozesse im Zusammenwirken der (Teil-) Systeme nach dem Emergenz-Prinzip – das dadurch neu Erschaffene bildet andere Eigenschaften und Qualitäten aus, als sie die einzelnen (Teil-)Systeme ausweisen. Wie diese Ausführungen belegen, ist sowohl im organisationalen, wie auch im Governance-

Kontext das Lernen via dialogischer Prinzipien bereits etabliert. Wie ebenso ersichtlich, firmieren die je eingesetzten Verfahren unter verschiedensten Bezeichnungen, sind sich jedoch im Hinblick auf deren strukturelle wie auch methodische Herangehensweisen sehr ähnlich und zielen auf Handlungskoordination und -abstimmung ab. Da diese Zielsetzung sowohl im wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und damit auch im Governance-Kontext verankert ist, erscheint die weiterführende thematische Lösungs-Bearbeitung mittels betriebs-/organisationspädagogisch geprägtem Dialog als gerechtfertigt – mit Blick auf die Lösung des Koordinationsproblems heterogener Akteure im Grunde sogar angezeigt.

4.4 Überleitung zur empirischen Untersuchung: Leit- und Forschungsfragen

Die in Aussicht genommene Bearbeitung des Forschungsbereichs bedingt, dass die bis an diese Stelle bearbeiteten Theoriegrundlagen zur Ausformulierung konkreter wissenschaftlicher Leit- und Forschungsfragen herangezogen werden, um im Weiteren „in der Praxis“ durch empirische Erhebungen nach Antworten zu suchen. Was die Formulierung entsprechend geeigneter Fragen betrifft, so ist zwischen wissenschaftlichen Leit- bzw. Untersuchungs- und Forschungsfragen zu differenzieren: Während wissenschaftliche Leit- bzw. Untersuchungsfragen die Zielsetzung verfolgen, das Forschungsdesign und die Forschungsbereiche zu konkretisieren, dienen Forschungsfragen der Aufklärung offen gelegter wissenschaftlicher (theoriegeleiteter) Forschungslücken und/oder -defizite aus der Praxis (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 63). Um aus der empirischen Untersuchung die erwünschten Ergebnisse in Form von Daten und/oder Informationen bzw. Erkenntnissen für die (theoriegeleitete) Modellentwicklung destillieren zu können, ist es sinnvoll, die Untersuchungs- und Forschungsfragen zusammenzustellen und im Zuge der ausgewählten Forschungsmethodik/-methoden sowie anhand elektronischer und letztlich verschriftlichter Dokumentation einzusetzen (vgl. Borchardt/Göthlich 2009, S. 39 iVm S. 41). Diese Vorgehensweise hilft einerseits „[...] einen Zusammenhang zwischen Bedingungen, Verlauf und Wirkungen sozialer Prozesse auf[zukl]ären [...]“ (Gläser/Laudel 2010, S. 64), andererseits in der Umsetzung des Forschungskonzeptes in Form qualitativer Empirie bei der Gestaltung von Interviewleitfäden oder auch Fragebögen (vom Allgemeinen ins Spezielle gehend). Letztlich bietet diese Vorgehensweise auch die Grundlage für die weiterführend vorgesehene Analyse und Dateninterpretation (vgl. Hussy et al. 2010, S. 235ff).

Die nun folgende Ausformulierung von Leit-/Untersuchungs- und Forschungsfragen für die gegenständliche Arbeit stützt sich auf die Empfehlungen von Gläser/Laudel (2010, S. 65f), wonach vier Charakteristika erfüllt sein sollten:

- (1) Die Fragen basieren auf einer fundierten Literaturrecherche und nehmen Bezug auf konkrete Aspekte aus den identifizierten Theorien. Mit dieser Herangehensweise wird sichergestellt, dass innerhalb der Fragestellung ein entsprechender Geltungsbereich abgegrenzt bzw. konkretisiert ist.
- (2) Die Fragen sind so zu formulieren, dass ein bestehendes Wissensgebiet erweitert oder ergänzt werden kann.
- (3) Die Fragen sollten einen Begründungszusammenhang zwischen Theorie(n), deren grundlegenden Aussagen sowie den beobachteten Effekten in der Praxis herstellen können.

- (4) Darüber hinaus sind die einer Forschungsarbeit zugrunde gelegten Fragestellungen so anzulegen, dass sie nicht nur einen spezifischen Kontext oder ein konkretes Geschehen erklären können, sondern letztlich auch dem Anspruch nach einer weiterführenden Generalisierbarkeit genügen.

4.4.1 Erarbeitung wissenschaftlicher Leitfragen und korrespondierender Forschungskategorien

Ad (1) Wie in den vorangegangenen Abschnitten zum Thema der Governance dargelegt wurde, existiert keine einheitliche Theoriegrundlage zu diesem Bereich, sodass Governance sowohl als normatives, deskriptives als auch praxeologisches Konzept (vgl. Benz et al. 2007a, S. 14ff) zu verstehen ist. Daher wurde im Rahmen der Aufbereitung des Literaturstandes eine Governance-Regime-Rahmensetzung erarbeitet, welche die einzelnen konstitutiven Elemente (Struktur und Verhalten der Akteure, das Regime als Koordination von Governance-Formen und Mechanismen) in sich vereint und diese mittels logischer Form, Erklärungsbeitrag zur Problemlösung sowie Operationalisierbarkeit in der Praxis (qua Empirie) sachlogisch argumentiert (vgl. Abschnitt 3.3 „Synthese der Theorien: Beitrag zur Problemlösung und Modellentwicklung“) vgl. dazu auch nachstehend nochmals angeführte Abbildung 16 von Seite 94.

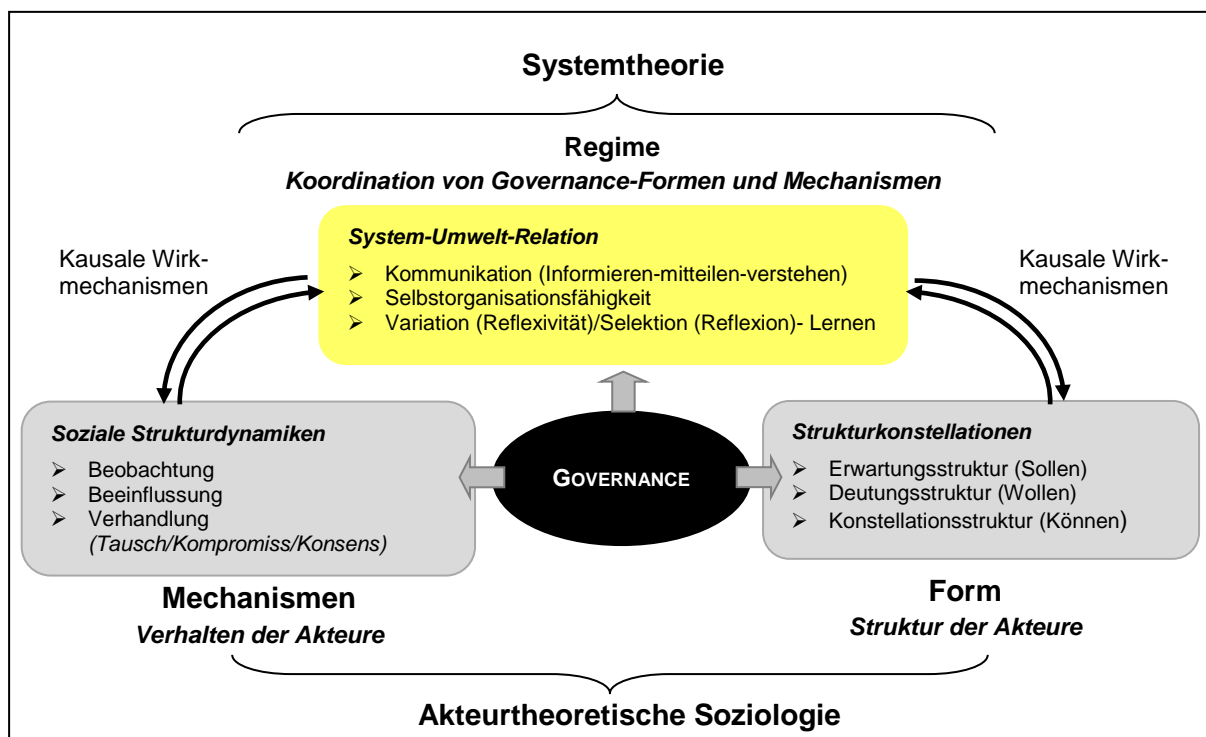


Abbildung 16: Erklärungsbeitrag der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie zur Modellbildung
Quelle: eigene Darstellung

Ad (2) Neben der grafischen und theoriegeleiteten Skizzierung eines Governance-Bezugsrahmens erfolgte im Zuge der Aufbereitung und Analyse des Literaturstandes schrittweise die Erarbeitung eines Lösungsmodells, indem zunächst die Spezifika der Akteure in der Hochschul-Governance (der Hochschule selbst sowie marktlicher wie staatlicher bzw. politikwissenschaftlicher und letztlich gesellschaftsbezogener, soziologischer Bezüge) in den Abschnitten 2.2 bis einschließlich 2.5.5 aufbereitet wurden. Als Ergebnis der Bearbeitung des Kapitels 4 „Governance „neu“ gedacht: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ zeigte sich, dass innerhalb der Verhandlungskonstellationen zwischen Governance-Akteuren neben den Modi des „bargaining“, das auf dem sozialen Handlungsmodus der Beobachtung⁸⁶ basiert und dem Tauschorientierung der Akteure zugrunde liegt, dem „shaming“, welches dem Handlungsmodus der Beeinflussung nahekommt und idealiter einen Nutzensausgleich erzielt sowie dem „arguing“, das als Verhandlungsmodus mit dem Anspruch auf Nutzenbalancierung zwischen Akteuren identifiziert werden konnte, der Dialog im Sinne eines weiteren kommunikativen und lernorientierten Modus, der als „reflecting“ vorgeschlagen wurde, zu beleuchten ist (vgl. Tabelle 5: Soziale Handlungsdynamiken erweitert um die Facette des Dialogs). Mit der Hinzufügung dieses Aspekts soll das bestehende Wissensgebiet rund um Governance-Verhandlungskonstellationen erweitert, und um „Dialog“ bzw. dialogisch konturierte Verfahren innoviert werden.

Ad (3) Auf Basis des dargestellten Bezugsrahmens (vgl. Abbildung 16: Erklärungsbeitrag der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie zur Modellbildung) sowie des entwickelten Lösungsmodells (vgl. Abbildung 20: Erweiterung des Lösungsmodells um Dialog als Verhandlungsmodus) und der in den Theorien vorgefundenen Hinweise, wonach es zwischen den Akteuren am Wege der Verhandlung zu einer Vereinbarung hinsichtlich Zweck und Ziel der Governance-Konstellation kommen sollte, stellt sich entsprechend die erste wissenschaftliche Leitfrage für die „Makro-Ebene“ der FH-Governance, welches Verständnis zu/über Steuerung und Governance in der Fachhochschul-Landschaft (aus der Warte der FH-Institutionen also eine „externe Governance“-Betrachtung) vorliegt (**Themencluster 1**). Im Hinblick auf die facettenreiche Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen den Akteuren (Hochschule, Staat, Wirtschaft, Gesellschaft) interessiert auf der „Meso-Ebene“ der Institutionen weiterhin, welche Rollenverständnisse/-auffassungen (Selbstbild/Fremdbild) und korrespondierenden Erwartungshaltungen die FH-Institutionen vertreten – hier interpretiert als die „Innensicht“ der Hochschul-Akteure (**Themencluster 2**). Die wissenschaftlichen Leitfragen rundet schließlich das Erkundungsinteresse ab, welches auf die Operationalisierbarkeit des Konzeptes „Dialogisches Management“ von Petersen (2003) abstellt. Demzufolge ist

⁸⁶ Vgl. Ausführungen unter Abschnitt 3.1: Akteurtheoretische Soziologie und die Handlungsmodi der Koordination.

in einem **Themenc Cluster 3** auf der „Mikro-Ebene“ der Führungskräfte zu fragen, welches grundlegende Verständnis der FH-Akteure über „Hochschul-Management“ haben und inwieweit speziell „Dialogisches Denken und Handeln“ darin Platz greifen kann. Der hiermit verbundene Untersuchungsanspruch lässt sich in einem Überblick zur weiterführenden Forschung mit einer grafischen Zusammenfassung wie folgt abbilden:

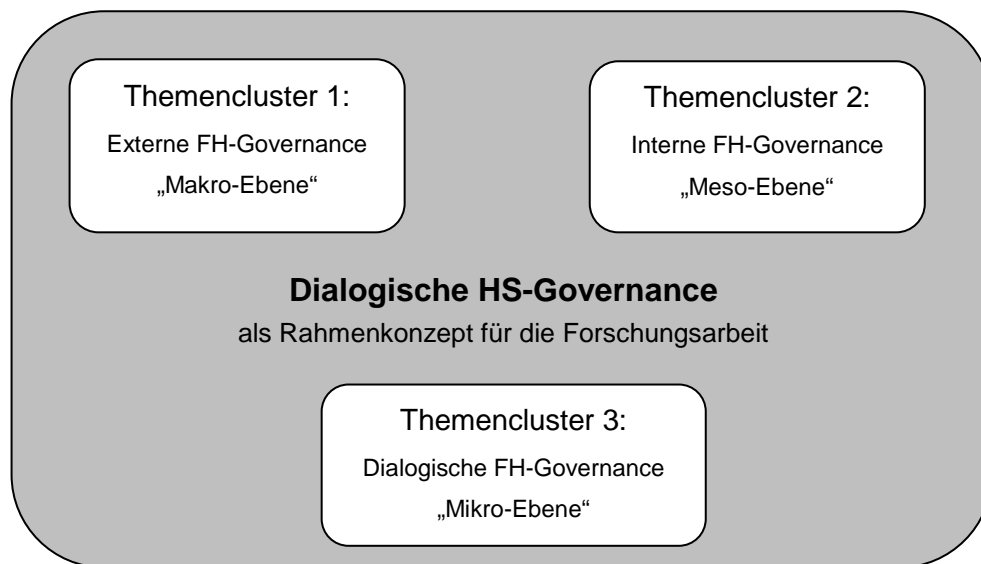


Abbildung 21: Thematische Strukturierung der Untersuchung zur "Dialogischen Hochschul-Governance"
Quelle: eigene Darstellung

Ad (4) Der Generalisierungsanspruch der Fragestellungen ist dahingehend gegeben, als die Forschungsarbeit zunächst einmal im spezifischen Governance-Kontext österreichischer Fachhochschulen verortet ist, jedoch sowohl der skizzierte Governance-Regime-Erklärungsrahmen (vgl. Abbildung 16: Erklärungsbeitrag der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie zur Modellbildung), als auch das Lösungsmodell (vgl. Abbildung 20: Erweiterung des Lösungsmodells um Dialog als Verhandlungsmodus) im Weiteren auch auf andere Kontexte übertragen werden können.

4.4.2 Formulierung der theoriegestützten Forschungsfragen

Auf Basis dieses aufgespannten Bogens an wissenschaftlichen Leitfragen, können nun weiterführend die Forschungsfragen ausformuliert werden. Angesichts des Umstandes, dass bislang in der Literatur zu diesem Untersuchungsschwerpunkt noch keine vergleichbare Arbeit vorliegt, weisen die Forschungsfragen in erster Linie explorativen Charakter aus. Die **Fragen in Themenc Cluster 1** versuchen zu klären, welche übergeordneten Normen und Wer-

te im Governance-Regime aus der Warte der Hochschule im Sinne der externen Governance als „Makro-Ebene“ wahrgenommen werden. Die diesem Untersuchungsbereich zugeschriebenen Fragen können entsprechend der Ausführungen aus Kapitel 2 sowie den Abschnitten 2.1 (Governance-Begriff) und 2.2.4 (Hochschul-Governance) sowie als Untersuchungsfrage klassifiziert werden. Mittels dieses ersten Zugangs wird ermöglicht, das in der Praxis je vorliegende Grundverständnis von „Governance“ zu erheben und hinsichtlich der individuell wahrgenommenen Qualität der Entwicklung sowie des Status quo von Governance zu beleuchten.

Im beschriebenen **Themenc Cluster 1** werden daher weiterführend nachfolgende Forschungsfragen formuliert:

- Womit assoziieren definitorisch die Interviewpartner den Begriff „Hochschul-Governance“?
- Welches Bewusstsein über Veränderungen der Governance in den vergangenen Jahren ist gegeben?
- Werden Chancen und Risiken der Governance erkannt? Wie wird damit umgegangen?

Die **Themenc Cluster 2 und 3** hingegen stellen darauf ab, vertiefende Fragen zu Mechanismen und Handlungslogiken zu erheben, die der Beantwortung der definierten Forschungs- und Praxislücke im entwickelten Lösungsmodell dienen sollen. Im zweiten Themenc Cluster wird in Bezug auf die Governance-Mechanismen erhoben, auf welche Weise die *innerhalb* der Fachhochschulen (hier bezeichnet als „Meso-Ebene“) ablaufenden, teils konfligierenden Handlungsrou tinen der individuellen Akteure und deren Anspruchsgruppen auf das Management von Interdependenzen einwirken. Diesbezüglich interessiert vor allem, (1) in welcher Weise Hochschulen ihre Umweltsensibilität sicherstellen und inwiefern sie adaptives oder auch non-adaptives Verhalten an gegebene Umweltbedingungen im Sinne von „Beobachtung“ (vgl. Schimank 2010a, S. 227) verfolgen. (2) soll erhoben werden, in welchen Situationen es Hochschulen gelingt, in eine beeinflussende Rolle mit Durchsetzungspotential zu schlüpfen (a.a.O., S. 267) und damit eine aktive Rolle in der (Mit-)Gestaltung von Rahmenbedingungen einzunehmen. Letztlich ist (3) von Belang, wie die durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen zum Ausdruck gebrachten Verhandlungskonstellationen wahrgenommen und seitens der Hochschulen genützt werden (a.a.O., S.313). Es gilt in diesem Zusammenhang nachzuprüfen, inwieweit Dialog im Hochschul-Governance-Kontext (vgl. Dialog-Initiativen wie Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2010; Europäische Kommission 2009; Hofmaier 2014; Stäudner 2009) im eigentlichen Sinne als verstehensori-

entiertes, heterarchisch gestaltetes und emergent verlaufendes Zusammenspiel verschiedener Akteure wahrgenommen und umgesetzt wird (vgl. Petersen 2003, S. 363).

Im **Themenc Cluster 2** sollten daher nachfolgende Forschungsfragen einer Beantwortung zugeführt werden:

- Welche Rollenbilder und Erwartungshaltungen Anspruchsgruppen/Stakeholder sind aus der Warte der Hochschule zu identifizieren?
- Welche Rollenbilder und Erwartungshaltungen werden den anderen Akteuren seitens der Hochschule zugeschrieben?
- Wie grenzen sich institutionelle und individuelle Autonomie aus der Warte der Hochschulen ab?

Themenc Cluster 3 adressiert jene Auswirkungen, die sich aus den Erkenntnissen der Themenc Cluster eins und zwei ergeben und für die systematische Entwicklung der „Organisation Hochschule“ in der Praxis genützt werden. Da der Untersuchungsstand zu organisationstheoretischer Fundierung von Universitäten bereits seit Jahrzehnten konstant ist (vgl. Ausführungen in Abschnitt 2.2.2 „Die Hochschule als organisationaler Akteur“ sowie 2.2.3 „Die Hochschule als institutioneller Akteur), ist zu fragen, inwieweit die Einbringung ökonomisch motivierter Managementmodelle und -instrumente auch Einfluss auf die aufbau- und ablauforganisationalen Dispositionen von Hochschulen hat und inwieweit diese abseits gesetzlich normierter Strukturen ihre institutionelle Autonomie für Profilbildung und -schärfung als Wettbewerbsvorteil nützen (können). Letztere Fragestellung zielt ebenso darauf ab zu klären, inwieweit der dialogbasierte Umgang im Innen- und Außenverhältnis „[...] zur *Revision* bzw. *Innovation* bisheriger Sichtweisen und Praktiken beitragen [kann]. [...]“ (Moldaschl 2006, S. 18).⁸⁷

Somit lauten die **Forschungsfragen im Themenc Cluster 3** auf der Miko-Ebene der FH-Governance wie folgt:

- Inwieweit sind den Hochschul-Akteuren die Spezifika der ExpertInnenorganisation bewusst?
- Inwieweit kann Dialog und dessen Einfluss auf Hochschul- Management bedeutsam für die Entwicklung der Hochschule sein?
- Bewusstsein über die Bedeutung von Dialog und dessen Einfluss auf das HS- und das Governance-Management („Facilitator“ bzw. Ermöglichungs-Rolle).

⁸⁷ Anmerkung: Kursive Hervorhebungen aus dem Original übernommen.

5. Empirische Untersuchung

5.1 Forschungskonzept

Wie sich im skizzierten Problemstellungs- und Fragebereich zeigte, finden sich in der Operationalisierung grundlagentheoretischer Konzepte kontextuell und zeitlich variierende Effekte. Die empirische Erhebung und Interpretation von (kausalen) Zusammenhängen stellt eine wesentliche Grundlage qualitativer Sozialforschung im Sinne einer „Erfahrungswissenschaft“ (vgl. Brüsemeister 2008, S. 13) dar. Damit kommt der Sozialforschung die Aufgabe zu, soziales Handeln wahrzunehmen, hinsichtlich seines Zustandekommens und seiner Wirkungsweisen zu untersuchen sowie im jeweils beobachteten Zusammenhang verstehen zu lernen und deuten zu können (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 24). Die Kategorisierung der hierfür eingesetzten Methoden erfolgte in der Wissenschaftsgeschichte zunächst „lediglich“ zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Während quantitative Methoden im Allgemeinen Messvorgänge und das Interpretieren statistischer Zusammenhänge sowie Rückschlüsse daraus vorsehen, adressieren qualitative Methoden die „[...] Suche nach Kausalmechanismen und die Bestimmung ihres Geltungsbereichs [...]“ (a.a.O., S. 28). Damit erklären die Autoren qualitative Methoden als explorative oder erklärungsorientierte empirische Vorgehensweisen, wohingegen quantitative Methoden auch als relationsorientierte Untersuchungsdesigns aufgefasst werden können. Lamnek (2010) charakterisiert qualitative Sozialforschung anhand von fünf Qualitätskriterien: Dazu wird zunächst das interpretative Paradigma angeführt, wonach Veränderungen bzw. soziale Realität durch Deutung des Wahrgenommenen, durch dessen Sinn „konstruiert“ werden und damit dem Grunde nach nicht als objektiv wahr anzusehen sind. Weiterhin wird der jeweilige Forschungs- und Untersuchungsbereich als „natürliche Welt“ aufgefasst und beschrieben, wobei sich die qualitative Forschung an Erkenntnissen orientiert, die durch Kommunikationsprozesse entstehen. Vor diesem Hintergrund kann der qualitative Forschungszugang argumentiert bzw. vertreten werden, da sowohl die Kommunikation, als auch die daraus geschlossenen Interpretationen und Sinnzuschreibungen einer kritischen Diskussion und Reflexion zu unterziehen sind. Letztlich, und auch hier wiederum auf die grundlegende Eigenschaft dieser Forschungsrichtung abstellend, weist Lamnek darauf hin, dass qualitative Forschung sich dadurch auszeichnet, als sie sich „[...] auf nicht-standardisierte Formen [bezieht], um dem Untersuchungsgegenstand angemessen und offen gegenüberzutreten [...]“ (Lamnek 2010, S. 31 unter Hinweissetzung auf Hopf/Weingarten 1984).

5.1.1 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Aufgrund der bis zu diesem Punkte erhobenen Problemstellungsmerkmale bietet sich als forschungsmethodologische Herangehensweise ein qualitatives Untersuchungsdesign samt „[...] mechanismenorientierter Erklärungsstrategie [...]“ (Gläser/Laudel 2010, S. 70) an. Um dieses entsprechend zu fundieren, sind bestimmte Gütekriterien einzuhalten, die aufgrund der „[...] vergleichsweise geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung [...]“ (Steinke 2000, S. 322) allerdings nicht mit den Gütekriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) ident sind. Aufgrund der Vielfalt sozialwissenschaftlicher Theoriezugänge sowie je unterschiedlicher Anwendungskontexte verneint beispielsweise Steinke eine Standardisierbarkeit von Gütekriterien für qualitative Sozialforschung grundlegend, regt jedoch an, im jeweiligen Forschungsprozess jedenfalls

- (a) auf die Einhaltung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit durch exakte Dokumentation des Forschungsprozesses (z.B. anhand von Beschreibung des Vorgang sowie der genauen Darlegung von eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden) sowie regelgeleiteter Durchführung zu achten;
- (b) die Indikationen des Forschungsvorgehens zu berücksichtigen (z.B. die Überprüfung der Angemessenheit eingesetzter Forschungsmethoden sicherzustellen und diese zu argumentieren);
- (c) dem Prinzip der empirischen Verankerung zu einem oder mehreren Theoriebezügen Folge zu leisten (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 20)⁸⁸, dabei jedoch die Limitationen im Sinne von Verallgemeinerbarkeit im Auge zu behalten (z.B. am Wege von Fallkontrastierung oder durch Aufzeigen bestimmter auffällig gewordener Abweichungen/Extremata);
- (d) die eingesetzten Theorie(n) hinsichtlich ihres Beitrags zur Problemlösung auf Relevanz und Kohärenz zu prüfen;
- (e) und appelliert an die Forschenden, während des Forschungsfortgangs laufende Selbstreflexion im Hinblick die genannten Gütekriterien zu betreiben (vgl. Steinke, S. 324ff).

⁸⁸ Die Autoren bezeichnen dieses Gütekriterium auch als „theoretische Sensibilität“.

Gläser/Laudel (2010, S. 32) ergänzen diesen Gütekriterien-Katalog um die bereits in der Fragestellung artikuliert Forderung, durch die Untersuchung die im Governance-Kontext ablaufenden Mechanismen und Handlungsrouninen verstehen zu wollen und damit neben dem sozialwissenschaftlich korrekten Vorgehen überdies dem ebenso adressierten dialogischen Prinzip Folge zu leisten.

5.1.2 Anwendungs- und bedarfsbezogenes Forschungsvorgehen

Nach diesen allgemein gehaltenen Ordnungsparametern hinsichtlich des Forschungskonzepts und den im Verlaufe des Forschungsvorhabens nachvollziehbar zu haltenden Gütekriterien gilt es in weiterer Folge, ein konkretes Forschungsvorgehen zu definieren. Die sich bietenden Forschungsmethoden (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 29)⁸⁹ im Bereich der qualitativen Empirie unterscheiden sich zunächst zwischen Grundlagen- und Anwendungsbezug. Grundlagenforschung charakterisiert sich durch die Zielsetzung, auf allgemein gültige Aussagen abzustellen, indem sie über einen langen Zeitraum durch Kombination mehrerer Forschungsmethoden möglichst umfassend Daten und Erkenntnisse zu einem konkreten Forschungsfall erhebt. Dem entgegen lässt sich anwendungs- und bedarfsorientierte Forschung durch die Merkmale a) einer zeitlich befristeten Datenerhebung und b) einem daraus resultierenden eingegrenzten Datenumfang beschreiben, wobei diese Erhebung c) zumeist mittels des Einsatzes einzelner bzw. weniger Methoden erfolgt und d) der Gewinnung von strategischen Forschungsergebnissen dient, die in der Praxis unmittelbar einsatzfähig sind (vgl. Atteslander 2010, S. 58f).

Die Forschungszielsetzung der gegenständlichen Untersuchung bezweckt daher in einem anwendungsbezogenen Zugang zu erheben, inwieweit im Modus der Verhandlung wechselseitiges Veränderungsgeschehen der Akteure qua Dialog als Form sprachlichen, sinnstiftend-verstehensorientierten Handelns beobachtbar ist. Da die gegenständliche Arbeit nicht nur darauf abzielt, eine punktuelle Erhebung durchzuführen, sondern darüber hinaus die Beobachtung der Effekte dialogischen Handelns beinhalten soll, wurde die Triangulation mehrerer Methoden sowie wissenschaftlicher Forschungsarbeiten, die über einen Zeitraum von vier Jahren eingesetzt wurden, vorgenommen.

⁸⁹ Anmerkung: Die Autoren beschreiben Methodik auch als Methodologie, einer Vorgehensempfehlung oder auch als Verfahrensanweisung, die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses sicherstellen kann bzw. soll.

5.2 Forschungsdesign: Triangulation

5.2.1 Definition und Anwendungsmöglichkeiten

Der Begriff der Triangulation stammt originär aus dem Bereich der Landvermessung und Geodäsie (vgl. Flick 2011, S. 1; Hussy et al. 2010, S. 275) und wurde als Methode verwendet, um durch die Messung eines Punktes bzw. einer Lage aus mehreren Perspektiven/Standorten zu einer Lokalisation zu gelangen. Diese Methode wurde zu Beginn der 1960er Jahre in die Sozialwissenschaften rezipiert, um der Kritik zu begegnen, dass singular eingesetzte Forschungsvorgänge möglicherweise die „Wirklichkeit“ verzerren oder verfälschen würden (Campell/Fiske 1959 über Referenzierung durch Flick 2011, S. 11). Demzufolge wurden verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes triangulativer Verfahren überprüft und durch Denzin (1970/2009) einer Kategorisierung unterzogen: Den Forschenden steht damit zunächst einmal die Wahl zwischen Daten-Triangulation (die Verwendung und Verwertung unterschiedlicher Daten), Investigator-Triangulation (der Einsatz mehrerer Forscher/Beobachtender), Theorien-Triangulation sowie Methoden-Triangulation (Verwendung unterschiedlicher Methoden) offen (a.a.O., S. 301ff). Die Methoden-Triangulation selbst lässt sich wiederum in Within- und Between-Methods-Triangulation unterteilen, wobei erstere die Verwendung unterschiedlicher Mess-Skalen im quantitativen Bereich oder aber auch unterschiedliche Fragearten in Interviews im qualitativen Bereich bedeutet (vgl. Hussy et al. 2010, S. 276). Im Gegensatz dazu wird unter „Between-Method“-Triangulation der Einsatz verschiedener Methoden verstanden, die jeweils am geeignetsten sind, ein konkretes Problem aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten wobei jedoch sorgsam darauf zu achten ist, dass diese auch tatsächlich den erwünschten Erklärungsbeitrag leisten können: „[...] Each model of proof has strengths and weaknesses and its best use will always require a sensitive ability to apply it. [...]“ (Denzin 1970/2009, S. 148).

Die Vorteile der Triangulations-Methoden bestehen gemäß Literatur (vgl. Denzin 1970/2009; Hussy et al. 2010; Rheinländer 2011) darin, dass einerseits synthetisch und komplementär gearbeitet werden kann, damit den Forschenden die Möglichkeit eröffnet wird, allenfalls festgefahrene Meinungen oder Vorannahmen zu reflektieren und darüber hinaus durch die Kombination verschiedener Sichtweisen zu Innovationen zu gelangen. Wenngleich an dieser Stelle kritische Stimmen einwenden, dass nicht gewährleistet werden könne, dass trotz Einsatzes verschiedener Verfahren ein Gegenstand in seiner Gesamtheit abgebildet werden kann (vgl. Hussy et al. 2010, S. 277).

Unter Berücksichtigung und Abwägung dieser Aspekte folgt der Triangulations-Zugang der gegenständlichen Arbeit der Definition Flicks, wonach Triangulation ein Forschungsvorgehen darstellt, welches unterschiedliche Perspektiven (bislang bereits aufgezeigt durch die Analyse der Theorien zu Governance) aufgreift, um eine Forschungsfrage zu klären. Darüber hinaus stellt Triangulation die Möglichkeit dar, verschiedene Theorien komplementär zueinander zu ergänzen sowie unterschiedliche Datensorten miteinander zu vergleichen. Dabei gilt es, die je eingenommenen Perspektiven „[...] soweit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent [zu behandeln und umzusetzen]. Durch die Triangulation [...] sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also beispielsweise Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden und damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre. [...]“ (Flick 2011, S. 12). Wie in Abschnitt 3.3 „Synthese der Theorien: Beitrag zur Problemlösung und Modellentwicklung“ bereits argumentiert, wurde angesichts des vorgestellten Bezugsrahmens zum Governance-Regime eine Theoriesynthese bzw. Theorie -Triangulation vorgenommen. Additiv konnte durch Ausarbeitung ökonomischer, politikwissenschaftlicher, soziologischer wie auch erziehungswissenschaftlicher Aspekte dieser Theoriebezüge und unter Zugrundelegung des Erfordernisses nach Koordination ein Lösungsmodell entwickelt werden, welches auf der Definition der Theorietriangulation beruht, sodass damit ebenso methodologisch die gewählte Vorgehensweise argumentiert werden kann. In weiterer Folge ist hinsichtlich des empirischen Vorgehens zu überlegen, inwieweit diesbezüglich nicht ebenso eine triangulative Variante eingesetzt werden sollte.

5.2.2 Forschungsarbeiten: Durchführungszeitraum und -ablauf

Die gegenständliche empirische Forschungsarbeit erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Jahren (Frühjahr 2012 – Frühjahr 2016) und umschließt im Sinne der vorgestellten theoretischen Triangulation eine Kombination aus den Methoden der Fallstudien-Empirie, der Durchführung und wissenschaftsgeleiteten Auswertung von Expert/innen-Interviews sowie der Auswertung von Dokumenten (Gesetze, Dokumente des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wissenschaft, des Wissenschaftsrates, der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, der österreichischen Fachhochschul-Konferenz sowie der österreichischen Hochschul-Konferenz). Die Forschung begann mit der Expert/innen-Befragung „Dialogische Hochschul-Governance“ im Frühsommer 2012 und deren Codierung sowie anschließender Auswertung bis zum Frühjahr 2013. Danach wurden von der Autorin im oben genannten, gesamten Forschungszeitraum vier weitere Studien erstellt bzw. miterstellt und im Sinne von Sekundärdatenanalyse ausgewertet, welche unter anderem For-

schaftsfragen der gegenständlichen Arbeit adressierten und deren Erkenntnisse nunmehr mit in die Ergebnispräsentation einfließen. Es handelt sich dabei einerseits um eine im Jahre 2013 durchgeführte und im Juni 2015 abgeschlossene, qualitative Studie (42 Expert/innen-Interviews) mit der Bezeichnung „Führungskräftestudie: Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des mittleren Hochschulmanagements am Beispiel zweier österreichischer Hochschulen“⁹⁰, eine 2014 durchgeführte und publizierte qualitative Studie zum Thema „Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors in Österreich: The University of Applied Sciences Sector in Austria 1993 – 2013. Analysis of a Bargaining and Negotiation Governance Approach“⁹¹, eine quantitative Studie mit der Bezeichnung „Panta rhei – on phenomena of academic drift. The case of the Austrian University of Applied Sciences Sector 1993 – 2015“⁹² sowie eine im Zeitraum Herbst 2015 bis Frühjahr 2016 durchgeführte und publizierte literaturbasierte Forschungsarbeit zum Thema „A Holistic Governance Framework for Diversity Management at the Tertiary Level“.⁹³

Der Verlauf der Forschungsarbeit lässt sich entlang nachfolgend dargestellter Zeitreihe in Form einer Perspektivenvielfalt abbildenden Untersuchung (vgl. Ackel-Eisnach/Müller 2012) inhaltlich wie folgt beschreiben: Im Frühsommer 2012 erfolgte der Start der Arbeit mit Durchführung von 14 Expert/innen-Interviews zur Dialogischen Hochschul-Governance sowie anschließender Codierung und Auswertung bis Frühjahr 2013. Parallel dazu erfolgte der Start des Projektes „Führungskräftestudie“: Das Forschungsteam (bestehend aus den Mitgliedern der Abteilung Hochschul-Forschung und -entwicklung der Fachhochschule Oberösterreich⁹⁴) führte hierzu auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche Expert/innen-Interviews mit insgesamt 42 Personen durch. In weiterer Folge wurden die Ergebnisse dieser Studie von der Autorin mit dem Forschungsinteresse des Dialogischen Hochschul-Managements erneut analysiert. Als wissenschaftliche Methode wurde die Analyse der Auswertungen im Sinne einer Sekundärdatenuntersuchung bis Frühjahr 2015 angewendet. Parallel dazu wurden Expert/innen-Interviews zur von der Autorin eigenständig durchgeführten Studie „Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors in Österreich“ codiert und ausgewertet.

⁹⁰ Vgl. Ehrenstorfer, Barbara et al. (2015): Multi-tasking talents? Roles and Competencies of Middle-level Manager-Academics at two Austrian Higher Education Institutions, in: Pritchard, Rosalind/Klumpp, Matthias/Teichler, Ulrich (Hrsg.), Diversity and Excellence in Higher Education: Can Challenges be reconciled?, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, S. 175-200.

⁹¹ Vgl. Aichinger, Regina (2014): The University of Applied Sciences Sector in Austria 1993-2013: Analysis of a Bargaining and Negotiation Governance Approach: 36th Annual Forum EAIR, Essen, S. 1-17.

⁹² Vgl. Sterrer, Stefanie/Aichinger, Regina (2015): Panta rhei - on Phenomena of Academic Drift. The case of the Austrian University of Applied Sciences Sector 1993-2015: EAIR - 37th Annual Forum, Krems, EAIR - European Association of Institution Research, S. 1-19.

⁹³ Vgl. Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016b): A Holistic Governance Framework for Diversity Management at the Tertiary Level: CHER - Consortium of Higher Education Researchers 29th Annual Conference, Cambridge/UK, CHER - Consortium of Higher Education Researchers, S. 1-9.

⁹⁴ Vgl. <https://www.fh-ooe.at/hochschulforschung-und-entwicklung/hochschulforschung/team/>, abgerufen am 06.05.2016.

2015 wurde von der Autorin gemeinsam mit einer Forschungskollegin eine Studie „Academic Drift“ mit quantitativem Forschungsdesign erstellt, bearbeitet und publiziert. An der Studie beteiligten sich 22 Personen (Geschäftsführungen und Rektorate/Kollegiumsleitungen) von insgesamt 13 FH-Institutionen – dies entspricht einem Anteil von 62% des gesamten FH-Bereichs in Österreich. Letztlich wurde ebenso in Zusammenarbeit mit einer wissenschaftlichen Expertin im Bereich des Diversitätsmanagements im Spätherbst 2015 eine umfassende Literaturrecherche begonnen, welche die Entwicklung eines ganzheitlichen Referenzrahmens für Diversitätsmanagement in Organisationen und Governance-Konstellationen verfolgte. Diese Arbeit wurde als theoriebasierte Literaturstudie mit Praxistransfer im Frühjahr 2016 publiziert. Die gesamte Forschungsarbeit umfasst demzufolge die Auswertung von 70 Interviews, 22 Fragebögen aus einer quantitativen Studie „Academic Drift“ sowie der Dokumenten-Analyse und einer Internetrecherche von mehr als 46 Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten.

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der gegenständlichen Forschungsarbeit ist anzumerken, dass die erwähnten Publikationen keinen unmittelbaren Bezug zum Innovationsbeitrag dieser Arbeit aufweisen, die Dissertationsschrift daher originär die erste Publikation im Themenfeld „Dialogische Hochschul-Governance“ darstellt. Sämtliche Publikationen, die aus den angeführten Forschungsarbeiten entstanden, sind im Anhang 3 aufgelistet. Die grafische Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Forschungsarbeit ist in nachfolgender Abbildung 22 aufbereitet:

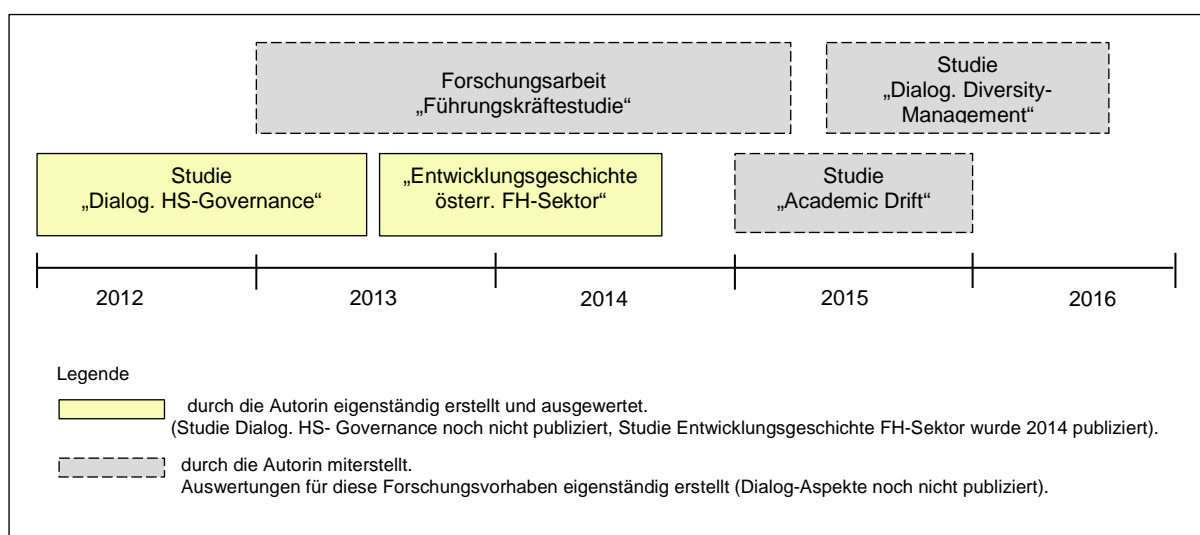


Abbildung 22: Schematische Darstellung des Forschungsverlaufes 2012-2016
Quelle: eigene Darstellung

Die nachfolgend beschriebenen Methoden der Fallstudien-Empirie sowie die Beschreibung der Durchführung von Expert/innen-Interviews und deren Auswertung treffen auf die Studien „Dialogische Hochschul-Governance“, „Führungskräftestudie“ und „Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors“ gleichermaßen zu.

5.2.3 Haupt-Forschungsarbeit: Dialogische Hochschul-Governance

Ausgangs- wie Endpunkt der vorgestellten Studien stellt die Forschungsarbeit „Dialogische Hochschul-Governance“ dar, die angesichts des dargelegten Untersuchungsinteresses im Feld des österreichischen Fachhochschul-Sektors durchgeführt wurde. Um einen ersten – repräsentativen – Einblick in die Situation rund um die Governance-Struktur und die darin ablaufenden Mechanismen zu erhalten, wurden 1/3 aller in Österreich existenten Fachhochschul-Institutionen mittels begründeter Auswahl (nach Fallstudien) untersucht und dazu die Geschäftsleitungen und Rektorate/Kollegiumsleitungen interviewt. Die Interviews wurden im Zeitraum Frühjahr - Sommer 2012 durchgeführt, danach von der Autorin transkribiert, codiert und ausgewertet.

5.2.3.1 Fallstudien-Empirie

Fallstudien-Empirie lässt sich im Rahmen eines Ordnungsrasters von Empirie-Zugängen (vgl. Borchardt/Göthlich 2009, S. 35) als kontextuell flexibles, dennoch systematisches Forschungsdesign charakterisieren: So ordnen Borchardt und Göthlich Fallstudienempirie als „universell“ einsetzbares empirisches Vorgehen in einem Spektrum a) zwischen deduktiv-theoriegeleiteten bis zu induktiv-theorielosen Herangehensweisen sowie b) zwischen interpretativ-subjektiv bis funktionalistisch-objektiven Zugängen als neutralstes und offenstes Empirie-Konzept ein (vgl. Abbildung 23: Ordnungsraster für Forschungsmethoden).

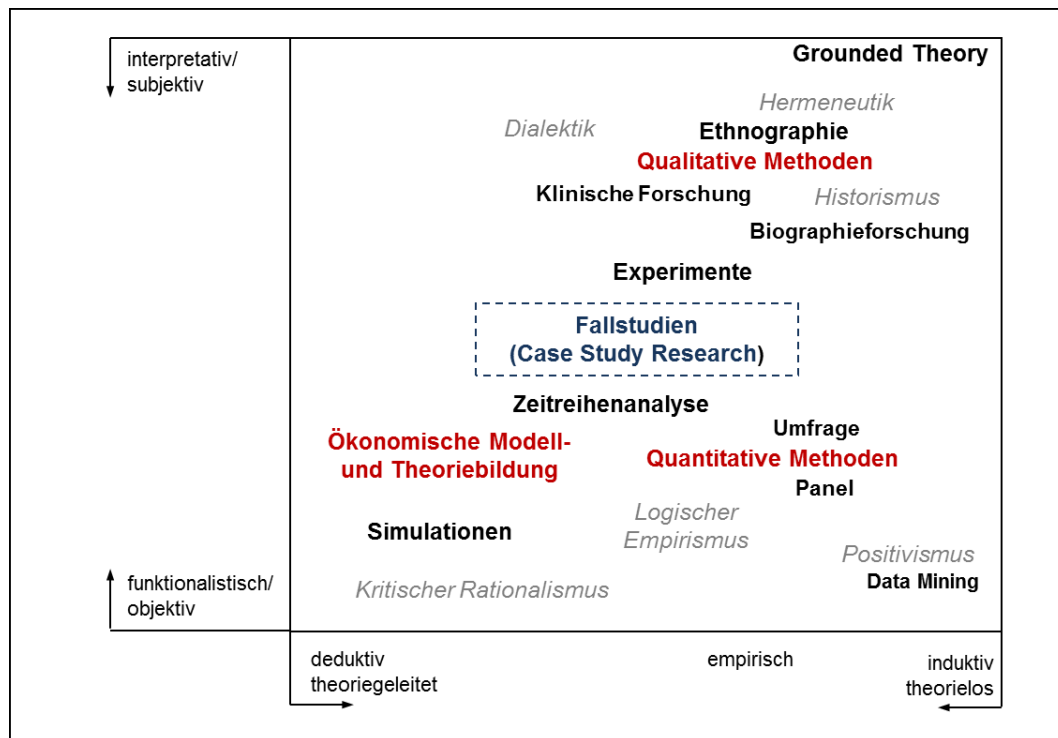


Abbildung 23: Ordnungsraaster für Forschungsmethoden
Quelle: leicht modifiziert nach Borchardt/Göthlich (2009, S. 35)

Weiterhin zeichnet sich Fallstudienempirie durch die Möglichkeit aus, bestimmte Phänomene über einen definierten Zeitraum zu beobachten, „[...] Entwicklungen, Prozessabläufe und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachzuvollziehen sowie praktisch relevante, datenbasierte Aussagen zu treffen. [...]“ (a.a.O., S. 36). Yin erweitert diese Perspektive um die Feststellung, wonach Fallstudien dazu beitragen können „[...] unser Wissen über individuelle, kollektive, organisationale, soziale, politische sowie damit zusammenhängenden Phänomenen anzureichern.[...]“⁹⁵ (Yin 2009, S. 4). Nach Auffassung Yins ist Fallstudienempirie als wissenschaftliches Forschungsdesign dann angezeigt, wenn die Forschungsfragen für einen spezifischen Kontext gestellt werden und ein „Wie“ oder „Warum“ unterstellen (a.a.O., S. 13f). Dabei werden in der Regel unterschiedliche Fälle unter Nutzung verschiedener Datenquellen und unter Anwendung verschiedener Verfahren analysiert – die Literatur spricht diesfalls von multiplen Fallstudien (vgl. Hussy et al. 2010, S. 193).

⁹⁵ Anmerkung: Von der Autorin ins Deutsche übertragen. Das Originalzitat lautet: „[...] As a research method, the case study is used in many situations, to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena. [...]“

Das Design der Fallstudienforschung ist ein für konkrete empirische Instrumente und deren Einsatz äußerst offenes Konzept. Als Datenerhebungsmethoden bieten sich neben „klassischer“ Literatur- und Dokumentenanalyse auch die Methoden der Befragung sowie der Beobachtung für die Erhebungsphase an (vgl. Steenhuis/de Bruijn 2006). Hierzu werden drei voneinander zu trennende „Schulen“ zitiert: Einerseits die von Yin (2009), der vor der Feldforschungsphase eine eingehende Literaturanalyse und damit Vorkenntnis des/der Forschenden voraussetzt. Andererseits findet sich die Schule von Glaser/Strauss (1967). Bei der letztgenannten Methodik verfügt der/die Forschende lediglich über eine vage Ahnung, in welcher Richtung sich die theoretische Fundierung des untersuchten Phänomens entwickeln könnte. Letztlich entwickelte Eisenhardt (1989) eine Art hybrider Fallstudienempirie zwischen den beiden erstgenannten Schulen und nannte diese „progressive Fallstudienforschung“. Dabei handelt es sich um wiederum sehr vielfältig variierbare und gestaltbare Instrumente zur strukturierten, regelgeleiteten und nachvollziehbaren Erfassung, Aufbereitung und Analyse von Datenmaterial (vgl. Atteslander 2010, S. 5). Hinsichtlich der regelgeleiteten Entscheidung, inwieweit nunmehr eine beobachtende oder befragende Herangehensweise zu wählen ist, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Autorin aufgrund ihres berufspraktischen Hintergrundes auch in einem bestimmten Umfang als teilnehmende Beobachterin zu bezeichnen ist und über viele Aspekte der Hochschul-Governance praxeologisch informiert ist. Damit stützt sich die Untersuchung unter anderem auf die Prinzipien der empirischen (innovativen) Aktionsforschung (action research), die sich zum Ziel setzt, Entwicklungsprozesse in einer komplexen (Alltags-)Situation zu begleiten, zu analysieren und zu reflektieren (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 76). Es handelt sich dabei um einen konstruktivistischen Forschungsansatz. Um die gebotene Objektivität der Forschung jedoch sicherzustellen, wird die Befragungsmethodik in Form von leitfadengestützten Expert/innen-Interviews als ergänzendes Element zur Literatur- und Dokumentenanalyse gewählt.

5.2.3.2 Auswahlkriterien zur Fallbestimmung

Wie im einleitenden Abschnitt zur Darstellung des österreichischen Fachhochschul-Sektor angeführt wurde, besteht dieser seit mittlerweile 23 Jahren, wobei sich die einzelnen Hochschul-Institutionen aufgrund einer organisationsrechtlich sehr großzügigen Rahmengesetzgebung (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG) unterschiedlich entwickelten (vgl. Loprieno et al. 2011; Pausits 2016). Die Auswahlkriterien für die Fallstudien orientieren sich daher an den in Abschnitt 1.6 angeführten Spezifika des österreichischen Fachhochschul-Wesens. Mittels im Zeitraum April und Mai 2012 durchgeführter On-line-Recherche bei der zuständigen Bundesbehörde, sowie allen FH-Einrichtungen wurde eine Gesamt-Auswahlliste der FH-

Institutionen erstellt (vgl. Anhang 1). Im gegenständlichen Forschungsvorhaben wird dabei eine sowohl fallkontrastierende (weil unterschiedliche Institutionen ausgewählt wurden) jedoch auch vergleichende, integrierte Forschungsmethodik (da die Auswertung „für den Sektor“ erfolgte) angewandt (vgl. Yin 2009, S. 46ff). Demzufolge werden aus einer gegebenen Anzahl von vergleichbaren Fällen einzelne, einander unterscheidende Bereiche ausgewählt und mittels ein und derselben Untersuchungs- und Fragestellung beleuchtet. Daraus kann vielfältiger Erkenntnisgewinn abgeleitet werden: Zum einen durch Erhebung von Gemeinsamkeiten und/oder Unterschieden der Fälle, oder aber auch durch die Erkenntnis, Theoriebezüge zu modifizieren, es können aus den Ergebnissen beispielsweise Normen der Interaktion sowie Handlungsmuster und -routinen verändert und implementiert werden (a.a.O., S. 56f). Falls in einem spezifischen Bereich aus welchen Gründen auch immer keine Vollerhebung möglich ist, können Ausgangshypothesen sowie Indikatoren für die Fallkontrastierung angesetzt werden (vgl. Eisenhardt 1989, S. 537). Bei Analyse der in der österreichischen FH-Landschaft etablierten Institutionen zeigt sich eine sehr diverse organisatorische Situation, die sich sowohl anhand der Organisationsformen (GmbHs, Vereine, Stiftungen), als auch hinsichtlich der Eigentümerstrukturen voneinander unterscheiden. Darüber hinaus zeigt sich, dass über den Zeitverlauf der vergangenen Jahre unterschiedliche Gründungen erfolgten und die einzelnen Hochschulen damit unterschiedlich lange existieren. Weiterhin ergeben sich Unterschiede zwischen den FH-Institutionen, zumal die größenmäßige Entwicklung dieser Häuser vor allem durch den Erfolg im Wettbewerb um die Genehmigung bundesgeförderter Studienplätze geprägt wurde. Letztlich zeigte die Recherche ebenso, dass die Häuser aufbau- wie ablauforganisatorisch unterschiedlich gestaltet wurden und auch die Leitung (Geschäftsführung, Kollegiumsleitung/Rektorat⁹⁶) in verschiedener Form zusammengesetzt ist.

Aus diesen Befunden lassen sich für die anstehende Untersuchung zunächst grundlegende Arbeitshypothesen ableiten. Zunächst kann mit Blick auf die Governance-Akteure die Vermutung angestellt werden, dass die Rechtsform der FH-Institution und ihre Eigentümerstruktur Einfluss auf die Komplexität der Governance und die (möglicherweise identifizierten) Dialogmechanismen nimmt (vgl. Zeile 1 in nachstehender Tabelle 6). Weiterhin kann unter Berücksichtigung des Gründungszeitpunktes und damit des Organisationsalters ein unterschiedlicher Entwicklungsverlauf der FH-Institutionen als Hochschul-Akteure angenommen werden und damit für die weitere Untersuchung unterstellt werden, dass bei ent-

⁹⁶ Anmerkung: Das Fachhochschul-Studiengesetz: FHStG (§10 Abs 8) sieht die Möglichkeit vor, die Kollegiumsleitung unter Referenzierung auf Bezeichnungen des Universitätswesens mit der Bezeichnung „Rektor/Rektorin“ auszustatten. Manche FH-Einrichtungen haben diese Möglichkeit in Anspruch genommen, andere wiederum nicht, daher wird an dieser Stelle auf beide Funktionsbezeichnungen hingewiesen.

sprechender Etabliertheit evolutionäre Entwicklungen langsamer verlaufen als bei jüngeren Institutionen (vgl. Zeile 2 nachstehender Tabelle 6). Der Umstand, dass die obligatorische Einrichtung von FH-Kollegien als wissenschaftlich-akademische Leitungs- und Qualitätssicherungsinstanzen erst mit der FHStG-Novelle BGBl. I 74/2012 gesetzlich verankert wurde, wirkte sich auch auf die aufbauorganisatorische Gestaltung der einzelnen Fachhochschulen aus. So verfügte zum Ausgangszeitpunkt der Forschung im Frühjahr 2012 erst etwas mehr als die Hälfte der Institutionen über ein FH-Kollegium und den Fachhochschul-Status.⁹⁷ Im Hinblick auf das Untersuchungsinteresse, inwieweit die FH-Einrichtungen im Innenverhältnis dialogische Strukturen etabliert haben und inwieweit das Zusammenspiel zwischen wirtschaftlicher Geschäftsführung („Erhalter“)⁹⁸ und wissenschaftlich-akademischer Leitung („Kollegium“) könnte weiterhin als Arbeitshypothese angenommen werden, dass die Zeitdauer der Existenz dieser Führungsdualität auch auf die Wahrnehmung der Qualität autonomer Befugnisse und Rechte Einfluss nimmt (vgl. Zeile 3 in Tabelle 6). Angesichts der, die FH-Einrichtungen umgebenden Governance-Regime-Konstellation kann darüber hinaus angenommen werden, dass die Größe einer FH (an Studiengängen, an Eigentümern, an Wirtschaftspartnern...) einen erhöhten Abstimmungs- und möglichen Dialogbedarf nach sich zieht. Diesfalls könnte es unterschiedliche Wahrnehmungen in der Qualität der Verhandlungssituation geben (vgl. Zeile 4 in Tabelle 6). Letztlich wäre noch ergänzend zu beleuchten, inwieweit FH-Management die konstitutiven Merkmale einer Hochschule (Partizipation, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Autonomie, lose Kopplung) als gegeben betrachtet und in welcher Weise dialogische Denk- und Handlungsprinzipien vorherrschen. Mit diesem Zugang kann weiterhin die Annahme getroffen werden, wonach Alleingeschäftsführungen (die auch ohne Kollegium agieren) weniger dialogisch denken und handeln, als Manager/innen, die im Tandem oder in einer Trias mit der Kollegiumsleitung/dem Rektorat agieren, eine Hypothese, die in nachstehender Tabelle 6 fünfte Zeile, angeführt ist.

⁹⁷ Anmerkung: Bis zur erwähnten Novelle des Fachhochschul-Studiengesetzes stand es den FH-Institutionen frei, ein FH-Kollegium einzurichten. War ein Kollegium installiert, konnte die jeweilige FH-Einrichtung formal um die Verleihung der Bezeichnung „Fachhochschule“ ansuchen – ohne das Kollegium blieb es bei der Bezeichnung gemäß Rechtsform (zB FH OÖ Studienbetriebs GmbH, anstatt wie nunmehr Fachhochschule Oberösterreich). Der Grund, warum viele FH-Einrichtungen kein FH-Kollegium einrichteten, lag in der Gesetzeslage begründet. Die Funktion und Zusammensetzung dieses Gremiums war zwar schon in den früheren FHStG-Fassungen legaldefiniert. Da diese ua vorsah, dass sämtliche Studiengangsleitungen eines Erhalters sowie weitere Personen aus dem Lehr- und Forschungspersonal und Studierende in diesem Gremium vertreten sein mussten, verzichteten insbesondere große, dh. viele Studiengänge umfassende FH-Einrichtungen darauf, derartige Gremien einzurichten. Um Österreichs FHs „hochschulförmiger“ zu gestalten, wurde im Zuge der FHStG Novelle 2012 die Einrichtung zwar vorgeschrieben, allerdings die Zahl der Mitglieder auf 18 limitiert.

⁹⁸ Vgl. §2 Abs 1 FHStG – Fachhochschul-Studiengesetz in der geltenden Fassung: „[...] Erhalter von Fachhochschul-Studiengängen können der Bund und andere juristische Personen des öffentlichen Rechts sein. Juristische Personen des privaten Rechts können Erhalter von Fachhochschul-Studiengängen sein, soweit deren Unternehmensgegenstand überwiegend die Errichtung, Erhaltung und der Betrieb von Fachhochschul-Studiengängen ist. [...]“

	Einflusshypothese	Kriterium	Indikator
1	Je mehr Eigentümer, umso höher die Komplexität der Governance und der Dialogmechanismen	Rechtsform der FH-Institution	Eigentümerstruktur
2	Je etablierter Organisationsstrukturen, umso langsamer funktioniert die evolutionäre Entwicklung	Gründungszeitpunkt	Entwicklungsverlauf der Institution
3	Je etablierter das Zusammenspiel zwischen kfm. und wiss. Leitungsinstanzen, umso unaufgerechter wird Autonomie betrachtet	FH-Status	Kollegium und "formalisierte" Autonomie
4	Je größer die Institution, desto höher der Dialogbedarf mit externen Stakeholdern	Größe der Institution nach STG/ Plätzen	Abstimmungsbedarf mit externen Stakeholdern
5	Je mehr Management, desto höher die Effizienz der Governance, desto niedriger die Ausprägung von Dialogprinzipien	Alleingeschäftsführung oder Tandem	Hochschulmanagement im Vieraugenprinzip

Tabelle 6: Kriterien und Indikatoren für die Auswahl der Fallstudien

5.2.3.3 Auswahl der Fälle

Auf Basis der oben angeführten Annahmen, Kriterien und Indikatoren war in einem nächsten Schritt die Auswahl an repräsentativen FH-Einrichtungen zu fragen, die diese erfüllen. Bei Durchsicht der in Anlage 1 beigeschlossenen Auflistung stechen zwei FH-Institutionen besonders heraus: die „Campus 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH“ sowie die „MCI – Management Center Innsbruck – Internationale Hochschule GmbH“. Beide Einrichtungen verfügen über mehr als fünf Eigentümer und weisen dementsprechend eine komplexere Eigentümerstruktur als die anderen FHs aus. Hinsichtlich der Rechtsform ergibt sich allerdings keine Besonderheit – beide Organisationen sind in der Rechtsform als GmbH angelegt und befinden sich mit weiteren 14 Einrichtungen im selben Status. Hinsichtlich der Arbeitshypothese in Zeile 5 der Tabelle 6 ergibt sich bei der Auswahl der FH MCI Innsbruck darüber hinaus eine interessante Koinzidenz: Diese FH ist die einzige Einrichtung, bei der zum Zeitpunkt der Auswahl die Geschäftsführung und das Rektorat in Personalunion wahrgenommen wurden.⁹⁹ Mit Blick auf den Gründungszeitpunkt sind die ältesten Einrichtungen die Fachhoch-

⁹⁹ Anmerkung: Hier allerdings mit einer weiteren Besonderheit: Das MCI Innsbruck verfügte zum Zeitpunkt 2012 noch über kein Kollegium. Die Eigentümer hatten dem Geschäftsführer damals den Titel „Rektor“ aufgrund langjährigem, verdienstvollen Wirkens ehrenhalber verliehen. Vgl. <https://www.mci.edu/de/presse/archiv-2012/2516-mci-chef-andreas-altmann-zum-rektor-ernannt-> abgerufen am 01.07.2016.

schule Oberösterreich¹⁰⁰ sowie die IMC Fachhochschule Krems. Das FH-Wesen in Oberösterreich wurde 1993 eingerichtet und existiert sohin als älteste FH-Einrichtung Österreichs, gefolgt von der IMC Fachhochschule Krems, deren Gründung auf das Jahr 1994 zurückreicht. Beide Institutionen firmieren als GmbHs, dennoch ist die Auswahl beider Fachhochschul-Einrichtungen auch deshalb zu rechtfertigen, als die FH OÖ zum Zeitpunkt der Auswahl für diese Studie über eine Allein-Geschäftsführung verfügte und damit auch für die Arbeitshypothese in Zeile 5 der Tabelle 6 interessant ist. Die Auswahl der Fachhochschule Kärnten sowie der Fachhochschule Technikum Wien erfolgte zum Einen aufgrund deren „besonderer“ Rechtsstruktur zum einen als Stiftung zum anderen als Verein. Letztlich ist die Auswahl der FH bfi Wien mit einer 100% Eigentümerschaft durch das Berufsförderungsinstitut (bfi) Wien zu argumentieren. Die Wahl der Fachhochschule Salzburg beruht auf der Besonderheit, als es sich hier um eine geteilte Trägerschaft der Sozialpartner Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer handelt. Ausgehend von der in Tabelle 6: Kriterien und Indikatoren für die Auswahl der Fallstudien angeführten Kriterien wurden daher aus der in Anhang 1 dargestellten Liste folgende Fälle ausgewählt und sind in nachfolgender Tabelle 7 angeführt. Alle angeführten Daten beziehen sich auf den Zeitpunkt der Forschungsarbeit im akademischen Jahr 2011/12. Für den weiteren Fortgang der Darstellung wird allerdings auf die explizite, dh. namentliche Nennung der Gesprächspartner/innen sowie der Institutionen aus Anonymitätsgründen verzichtet.

¹⁰⁰ Anmerkung: Zum Erhebungszeitpunkt 2012 verfügte die FH OÖ noch über kein Kollegium, damit auch nicht über den Status „Fachhochschule“. Dieser wurde nach der Einführung des Kollegiums im Jahre 2013 per Bescheid durch die zuständige Behörde verliehen.

Institution	Eigentümer	GF/Rektorat	FH Status (Kollegium) seit	Gründung	Studierende ¹⁰¹
FH OÖ Studienbetriebs GmbH	100% Management (98% OÖ LaHo, 2% Gemeinden)	GF		1993	4.559
IMC Fachhochschule Krems GmbH	70 % ITM Internationales Institut für Tourismus und Management GmbH, 30% Stadt Krems	2 GF Rektorin	Apr 02	1994	1.941
Fachhochschule Kärnten	Stiftung (seit 2002)	GF Rektor	Nov 00	1995	1.998
Fachhochschule Salzburg GmbH	50% WK Salzburg, 50% AK Salzburg	2 GF Rektorin	Dez 04	1995	2.385
Campus 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH	WK Steiermark (40%), Grazer Wechselseitige Versicherung (15%), IV Stmk. (15%), Raiffeisen Landesbank Stmk (15%), Stmk. Bank und Sparkassen AG (15%)	2 GF Rektor	Jun 06	1995	1.151
Fachhochschule des bfi Wien GmbH	100% bfi Wien	GF Rektor	Apr 02	1996	1.761
MCI Management Center Innsbruck – Internationale Hochschule GmbH	Land Tirol, Stadt Innsbruck, WK Tirol, AK Tirol, IV Tirol, Uni Innsbruck	GF & Rektor (Personalunion)		1996	2.233
Fachhochschule Campus Wien	Verein	2 GF Rektor	Jul 04	2001	3.599

Tabelle 7: Auflistung der begründet ausgewählten Fälle/FH-Institutionen
Daten: Stand zu Beginn des Forschungsvorhabens, Frühjahr 2012

5.2.3.4 Leitfadengestütztes Expert/innen-Interview

Gläser/Laudel (2010, S. 12f) definieren Expert/innen als Träger/innen von speziellem Wissen, sie fungieren aufgrund ihrer jeweiligen berufspraktischen und/oder wissenschaftlichen Tätigkeit in kontextuell zu untersuchenden Bereichen und fungieren damit als Medien, über die der/die Forschende Daten und Informationen zu bestimmten Situationen oder (sozialen) Prozessen erhalten möchte. Paetz et al. (2011, S. 55f) erweitern diesen Expertisebegriff dahingehend, als Expertentum ein erfahrungsbasiertes, reflektiertes Lernen darstellt, das es den Expertise-Träger/innen ermöglicht, ihre je eingenommene funktionale und/oder soziale

¹⁰¹ Anmerkung: Die Daten stammen aus der Datenbank des BM für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: „Uni-Data“: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:36>, abgerufen am 02.02.2012.

Stellung zu nützen, um das angeeignete Wissen zu abstrahieren und in der Folge kontextuell und situativ „passend“ anzuwenden. Aus dieser Konnotation von Rolle und Wissen der Interviewpartner/innen resultiert die Überlegung, für die gegenständliche Untersuchung Hochschul-Manager/innen und Kollegiumsleitungen/Rektorate zu befragen, um die aus der Literatur erhobenen Forschungs- und Praxisfragen rekonstruieren, dokumentieren und in weiterer Folge auswerten zu können.

5.2.3.5 Interview-Leitfaden

Die Literatur (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 112; Haller 2001, S. 129) beschreibt das (Expert/innen-)Interview als einen Kommunikationsprozess, welcher sich dadurch auszeichnet, dass die Regeln der Gesprächsführung den Akteuren bekannt sind (ua die Auskunftsperson das Recht hat, die Beantwortung einer Frage abzulehnen) und dass die Rollenverteilung zwischen Interviewer und Auskunftsperson festgelegt und anerkannt wird. Des Weiteren ist von Belang, dass die Fragen „[...] in dialogischer Form [...]“ (Gläser/Laudel 2010, S. 112) ausbereitet sind, indem einerseits die Beantwortung eines Informationsbedarfs erzielt wird, andererseits der Auskunftsperson die Möglichkeit einzuräumen ist, etwas zu ergänzen. In Vorbereitung des Interview- Gesprächs bzw. in Aufbereitung eines Gesprächsleitfadens empfiehlt Hopf (1978), neben den Prinzipien der theoriegeleiteten Formulierung von wissenschaftlichen Leit- sowie Forschungsfragen, das Prinzip der Offenheit in der Fragegestaltung walten zu lassen sowie den Grundsatz der Verstehens-Orientierung anzuwenden, um die Auskunftspersonen in der Darstellung ihrer Wirklichkeit, ihres Erlebens, möglichst authentisch und objektiv wahrzunehmen. Weiterhin wird empfohlen, den Interview-Leitfaden so aufzubereiten, dass die Fragen eine genügend große Reichweite haben, um die Befragten nicht von vorneherein auf Arbeitshypothesen aufmerksam zu machen oder aber auch den Eindruck zu erwecken, das Gegenüber „abzufragen“. Dennoch ist angezeigt, die Fragen mit entsprechender Spezifität zu formulieren, um den Untersuchungskontext nicht zu verzerren oder den Informationszweck zu verfehlen. Darüber hinaus sind Forschende bei der Erstellung von Interview-Leitfäden herausgefordert, die Befragten in der Artikulation ihrer „[...] affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutung bestimmter Situationen und bei der Darstellung seiner [ihrer] Involviertheit [...]“ (Gläser/Laudel, S. 116) zu unterstützen. Als ergänzenden Hinweis setzen die Autoren den Anspruch an Gestalter/innen von Interviews, dass diese auf den jeweiligen persönlichen Kontext der Befragten in Relation zur Fragezielstellung achten sollten, um ausreichend umfängliche und aussagekräftige Informationen zu erhalten (a.a.O.). Die unter diesen Gesichtspunkten formulierten wissenschaftlichen Leit- sowie die

Forschungsfragen wurden in Abschnitt 4.4 „Überleitung zur empirischen Untersuchung: Leit- und Forschungsfragen definiert.

5.2.3.6 *Auswertungsmethodik und -vorgang*

Für die Auswertung des erhobenen Kommunikations-Datenmaterials aus den durchgeführten Expert/innen-Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Sie dient der systematischen, theorie- und regelgeleiteten Analyse erhobenen Datenmaterials und soll ermöglichen, konkrete Aspekte und Erkenntnisse aus definieren Untersuchungs- und Forschungsfragen abzuleiten (vgl. Mayring 2010, S. 10). Da die Untersuchungsgegenstände der Inhaltsanalyse im Allgemeinen als „[...] komplexe Sachverhalte [...]“ (Früh 2004, S. 81) zu bezeichnen sind, bedarf es zur Auswertung einer geeigneten Kategorienbildung und -klassifikation. Es wird empfohlen, nach Problemstellungsdefinition, Projektplanung und Hypothesenentwicklung die Kategorienbildung zunächst anhand der für die Problemlösung herangezogenen Theorien vorzunehmen, diese nach Erhebung der Daten (Interviews) und deren Transkription weiter zu verfeinern und auf die Fragestellungen hin zu „operationalisieren“ (a.a.O., S. 85ff). Dem schließt sich eine Testphase mit Probecodierung an, im Zuge derer Analyse- und Kontexteinheiten konkretisiert und erforderlichenfalls weiter geschärft werden müssen (a.a.O., S. 152ff). Unter Heranziehung des in Abschnitt 5.1.1 „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“ definierten Gütekriterienkataloges erfolgte die automationsgestützte Auswertung der Daten (im gegenständlichen Falle wurde für die Auswertungen aller Interviews die Betriebssoftware MAXQDA genutzt), die Plausibilisierung respektive Verprobung mit dem theoretischen Kategoriensystem, gegebenenfalls neuerliche Materialdurchläufe, bis letztlich eine Aufarbeitung der Ergebnisse deskriptiv wie interpretativ auf die Untersuchungs- und Forschungsfragen erfolgen kann (vgl. Mayring 2010, S. 60).

5.2.4 *Ergänzende Forschung: Führungskräftestudie*

Wie beschrieben, wurde unter dem Arbeitstitel „Führungskräftestudie“ durch die Mitglieder der Abteilung Hochschulforschung und -entwicklung der FH OÖ ein ebenso qualitatives Forschungskonzept realisiert und mit Vorlage eines FH OÖ-internen Abschlussberichtes unter der Bezeichnung „Führung zwischen Aufgaben-Komplexität und Autonomie: Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des mittleren Hochschul-Managements am Beispiel zweier österreichischer Hochschulen“ abgeschlossen. Weiterhin resultierten aus dieser Stu-

die insgesamt drei Konferenzbeiträge und eine Buchkapitel-Publikation.¹⁰² Die verarbeiteten Daten stammten aus 42 Interviews, die von der Forscherinnen-Gruppe durchgeführt und nach der beschriebenen Methodik des Leitfadengestützten Expert/innen-Interviews ausgewertet wurden. Die wissenschaftliche Leitfrage orientierte sich an den Organisationsspezifika von Hochschulen, wie sie in den Abschnitten 2.2.2 „Die Hochschule als organisationaler Akteur“ bis 2.2.5 „Vom Elfenbeinturm zur (Trans-)Missionsstätte: Neue Hochschul-Rolle und -Funktion“ beschrieben wurden und der daraus ableitbaren Untersuchungsfrage, in welcher Weise Wissenschaftler/innen ihre Rolle(n) als Forschende sowie als Führungskräfte im Hochschul-Betrieb erleben. Weiterhin suchte die Forschungsarbeit zu (er)klären, welche fachlichen wie persönlichen Kompetenzen die Funktionsträger/innen in sich vereinen (müssen), um ihren Aufgaben erwartungsadäquat begegnen zu können. Da in Österreich sich das Fachhochschul-Wesen strukturell wie organisatorisch von jenem des Universitätssektors unterscheidet (vgl. Ausführungen in den Abschnitten 1.6 „Forschungsfokus: österreichische Fachhochschul-Governance“ sowie 5.2.3.2 „Auswahlkriterien zur Fallbestimmung“) war ebenso originäres Forschungsinteresse, inwieweit sich dadurch Unterschiede oder aber auch Gemeinsamkeiten in der Ausgestaltung der Führungsfunktionen, der Rollen und des Kompetenzgefüges ergäben. Als Forschungsergebnisse der Studie wurden folgende Erkenntnisse abgeleitet: Die Hochschul-Akteure nehmen die Veränderungen der Hochschul-Strukturen und Ablauforganisationen (auch in Richtung professionellem Management) wahr und entwickeln korrespondierende Verfahren, um Partizipation und Hierarchie im Innenverhältnis der Hochschulen auszubalancieren. Die befragten Studiengangs- und Institutsleitungen der FH OÖ sowie der Johannes Kepler Universität in Linz beschreiben ihre Führungsrollen als komplexe Herausforderung, zumal sie neben ihrer originären Aufgabe als Forschende auch strategische Aufgaben für die gesamte Hochschule wahrnehmen müssen. Zusätzlich agieren diese Personen mit Führungsverantwortung einerseits als gewählte oder aber auch funktional bestellte Vorgesetzte, jedoch andererseits auch als Mitglieder von Organisationseinheiten. Damit erleben die Befragten in mehrfacher Hinsicht Ambivalenz, denn zum einen müssen sie als Führungskräfte Verantwortung tragen und Entscheidungen treffen, andererseits sind sie selbst „Betroffene“ von Entscheidungen, die nicht originär in ihr Kompetenzportfolio fallen. Dabei kam als institutionelle Differenz zwischen FH und Universität zum Ausdruck, dass an der Universität eher die Aufgabenorientierung als Vorbild in der Mitarbeiterführung überwiegt, wohingegen an der Fachhochschule deutlicher die Teamorientierung der Akteure zu Tage tritt. Die Repräsentant/innen des mittleren Managements in den untersuchten Hochschulen empfinden ihre Rolle weiterhin ambivalent, zumal ihre Stellung in der Hie-

¹⁰² Vgl. Aichinger et al. 2013, Ehrenstorfer et al. 2014, Ehrenstorfer et al 2015, Preymann et al. 2014.

rarchie oftmals Druck von unten wie auch von oben nach sich zieht, welcher – so berichteten die Interviewten – mittels erhöhtem Kommunikations- und Koordinationsaufwandes zu entschärfen ist. Als weitere Erkenntnis in Richtung „Transformation“ von Hochschulen bestätigte sich durch die Rückmeldungen der Befragten, dass in diesen Expert/innen-Organisationen Führung nicht mehr nur qua Fachexpertise, via Reputation oder nach dem Senioritätsprinzip nach Dienstjahren realisiert werden kann. Akzeptanz der Mitarbeitenden (ob nun aus dem akademischen oder aus dem administrativen Bereich) wird mehr und mehr mit persönlichen Eigenschaften und Führungsqualitäten erzielt, sodass mit Blick auf die Forschungsfrage nach Kompetenzen insbesondere Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung als Wunsch zur Weiterbildung angesprochen wurden: „[...] Als relevanter beschreiben die InterviewteilnehmerInnen ein Lernen durch eigene Erfahrungen bzw. Beobachtung von anderen Führungskräften, durch informellen kollegialen Austausch und Selbstreflexion des eigenen Verhaltens. Dementsprechend werden Angebote wie Coaching oder Mentoring, die sich auf eben diese Aspekte beziehen, durchwegs positiv wahrgenommen und gewünscht. Besonders bei Übernahme der Führungsposition werden von den Befragten keine formellen Unterstützungsstrukturen seitens der Hochschulen wahrgenommen. Inhaltlich wäre aber doch von einigen Personen Unterstützung in Fragen der Personaleinstellung, -führung und -motivation, der Selbstverwaltung (z.B. Aufgabenchecklisten) und der internen Vernetzung mit anderen Instituten/Studiengängen gewünscht. [...]“ (Forschungsbericht, Executive Summary).

Die Sekundärdatenuntersuchung der Autorin der gegenständlichen Arbeit stützte sich auf die Fragestellung, ob und in welcher Form dialogische Gestaltungsprinzipien bei den Führungskräften erkennbar sind und in welcher Weise diese im Hochschul-/Wissenschaftsalltag zum Ausdruck kommen. Weiterhin wurden die Daten dahingehend analysiert, inwieweit Indizien für unterschiedliche Dialogkulturen ableitbar sind und welche Effekte sich aus der Warte der befragten Akteur/innen erkennen lassen. Die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung sind Bestandteil der Ergebnispräsentation, wurden jedoch jeweils explizit kenntlich gemacht.

5.2.5 Ergänzende Forschung: Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors

Diese Studie wurde von der Autorin anlässlich des 20 jährigen Bestandsjubiläums des österreichischen FH-Sektors von Sommer 2013 bis zum Frühjahr 2014 erstellt und bei der Jahreskonferenz der European Association for Institutional Research (EAIR) 2014 publiziert. Die Studie beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit sich die Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors hinsichtlich der Abstimmungs- und Koordinationsprozesse zwischen

den Fachhochschul-Institutionen und dem zuständigen Ministerium sowie der zuständigen Akkreditierungsbehörde skizzieren lässt. Diese Analyse wurde unter Zugrundelegung der soziologischen Lerntheorie und diskursethischen Überlegungen des deutschen Soziologen Max Miller (1986; 2006) durchgeführt, wobei der Untersuchungsfokus auf der Identifikation von Kommunikations- und Austauschmustern beruhte, die auf kollektives Lernen und Weiterentwicklung des gemeinsamen Zusammenwirkens hindeuten. Als Erkenntnis dieser Studie lässt sich festhalten, dass im österreichischen FH-System über den 20 jährigen Zeitverlauf Koordinationsmechanismen etabliert wurden, die auf diskursiver Abstimmung zwischen den institutionellen Akteuren beruhen, die Qualität der Interaktion bzw. des Zusammenwirkens von den befragten allerdings sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde. Im Wesentlichen beschränkt sich das Aus- und Verhandlungssystem auf Verfahren, die zwar die Ansichten der FH-Institutionen in Richtung Behörde oder Ministerium aufnehmen (zB am Wege von Stellungnahmen, Konsultationen oder auch Peer-Review), allerdings eher einen Verständigungs-, als einen Verstehens-orientierten Charakter aufweisen. Dies ist – unter Hinweissetzung auf die Ausführungen in Abschnitt 2.4 „Governance-Aspekte der Politikwissenschaften“ – auch damit zu begründen, dass zwischen dem Ministerium sowie der Akkreditierungsbehörde und den fachhochschulischen Einrichtungen Mechanismen der Hierarchie, jedoch auch der Netzwerkbildung greifen, damit zwar Aushandlungswille und Konsensbemühen zu erkennen ist, allerdings Entscheidungen in hierarchischer Weise (über Gesetze, Verordnungen oder Bescheide), „top-down“ getroffen werden (müssen). Nach Auskunft der Interviewten ist das „Lernen“ der Akteure ergo dessen eher als Anpassen an gesetzliche wie behördliche Vorgaben zu interpretieren, wengleich eingeräumt wurde, dass sich über den Zeitverlauf diese Abstimmungsprozesse hinsichtlich Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen gebessert hätten. Die Etablierung von intermediären Einrichtungen wie jene der österreichische Fachhochschul-Konferenz als Interessensvertretung aller FH-Institutionen gegenüber anderen Stakeholdern sowie die Einrichtung einer Plattform wie jene der österreichischen Hochschul-Konferenz wurden einerseits positiv bewertet, zumal die befragten Expert/innen darin mehrheitlich eine Bündelung der Kräfte und damit eine Stärkung des gesamten FH-Sektors erkannten. Andererseits wurde der damit einhergehende, hohe Abstimmungsaufwand mit hohem Kompromisscharakter erwähnt, welcher zeitweise als sehr belastend empfunden wurde.

Als zusammenfassendes Analyseergebnis der zitierten Studie konnte die Autorin drei voneinander abgrenzbare Zeitphasen identifizieren, die die Weiterentwicklung, jedoch ebenso die Gefahren im Zusammenwirken der institutionellen Akteure beschreiben. Die Jahre 1993 – 1999 waren demzufolge geprägt von einem sehr ambitionierten Pioniergeist, der von

einer gewissen Art an „Arrangement-/Gestaltungs-Euphorie“ getragen wurde. Die gewährte institutionelle Autonomie für die im Aufbau begriffenen Fachhochschulen wurde dazu genutzt, eine große Vielfalt an Organisationen und Strukturen zu etablieren, welche ihrerseits jedoch nach wenigen Jahren des emergenten Wachstums mehr und mehr standardisiert und angeglichen wurden. Zusätzlich – so räumen kritische Stimmen ein – wurde der FH-Sektor zwar grundsätzlich „privatisiert“, allerdings sind in den meisten Eigentümerstrukturen der FH-Institutionen entweder die (Bundes-)Länder oder andere, öffentliche Einrichtungen beteiligt. Die zweite Phase in der Governance-Entwicklung des österreichischen Fachhochschul-Sektors lässt sich als intensive Aushandlungsphase zwischen den FH-Institutionen, dem ressortzuständigen Ministerium und der Akkreditierungs- sowie Qualitätssicherungsbehörde beschreiben und fällt in den Zeitraum der Jahre 2000 bis 2011. In dieser Phase wurde das Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) welches originär als Rahmengesetzgebung eingeführt wurde, insgesamt zehn Mal novelliert, indem in diesem Zeitraum unter Hinweisssetzung auf entsprechende Regulierungsbedarfe und Strukturierungserfordernisse in Qualitätsbelangen oder aufgrund europaweiter Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesses verwiesen wurde. Die befragten Expert/innen kamen in diesem Zusammenhang zu dem Ergebnis, dass mit diesen Regulativen die Komplexität im Zusammenwirken der Akteure (sowohl im Innenverhältnis der Institutionen, als auch im Governance-Kontext) erhöht, anstatt reduziert wurde. Dennoch wurde mehrheitlich eingeräumt, dass die Verstehens-Orientierung seitens des zuständigen Ministeriums sowie der bis zu diesem Zeitpunkt existenten Behörde, dem Fachhochschulrat, sich verbesserte. Das Jahr 2012 markiert einen entscheidenden Wendepunkt und gleichzeitigen Ausgangspunkt für die dritte Phase in der österreichischen FH-Governance. In diesem Jahr wurde durch die Zusammenführung der Hochschul-Typen in ein Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) die Grundlage geschaffen, Positionierungen und Profile der Hochschul-Typen und -Institutionen zu reflektieren sowie die Weiterentwicklung auf Basis nationalstaatlicher Erfahrungen wie auch international vergleichender Erkenntnisse voranzutreiben. Damit einher geht jedoch als abschließende Erkenntnis aus dieser Untersuchung, dass die Skepsis hinsichtlich der etablierten Verhandlungsverfahren und -mechanismen anwuchs und eine neue Vertrauensbasis aufzubauen ist. Vor allem überwog Skepsis hinsichtlich der Funktion, Rolle und des Wirkens der im Jahr 2012 eingerichtete Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsbehörde (AQ Austria), die neben dieser Funktion auch als Beratungsagentur tätig ist. Es wurden Bedenken hinsichtlich der weiteren Entwicklung der Prozesse geäußert, zumal diese Einrichtung per Gesetz für die Hochschul-Typen in Österreich unterschiedliche Verfahren durchführt.¹⁰³ Parallel dazu befürchteten die

¹⁰³ Vgl. HS-QSG (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz), BGBl. I 74/2011 idgF.

hochschulischen Akteure nicht nur eine Verschärfung um Ressourcen innerhalb der einzelnen Hochschul-Sektoren, sondern aufgrund der unter Qualitätsbelangen definierten Zusammenfassung insbesondere, dass die Wettbewerblichkeit inter-sektoral bewusst angesteuert wird, um die Positionen neu zu ordnen und damit eher Tausch-orientierte, denn Verständigungs- oder gar Verstehensbasierte Verhandlungspositionen zu erzeugen. Die zusammenfassende Darstellung der Untersuchungserkenntnisse dieser Studie sind in nachfolgender Abbildung 24 aus dem Original der Publikation übernommen und daher in englischer Sprache dargestellt.

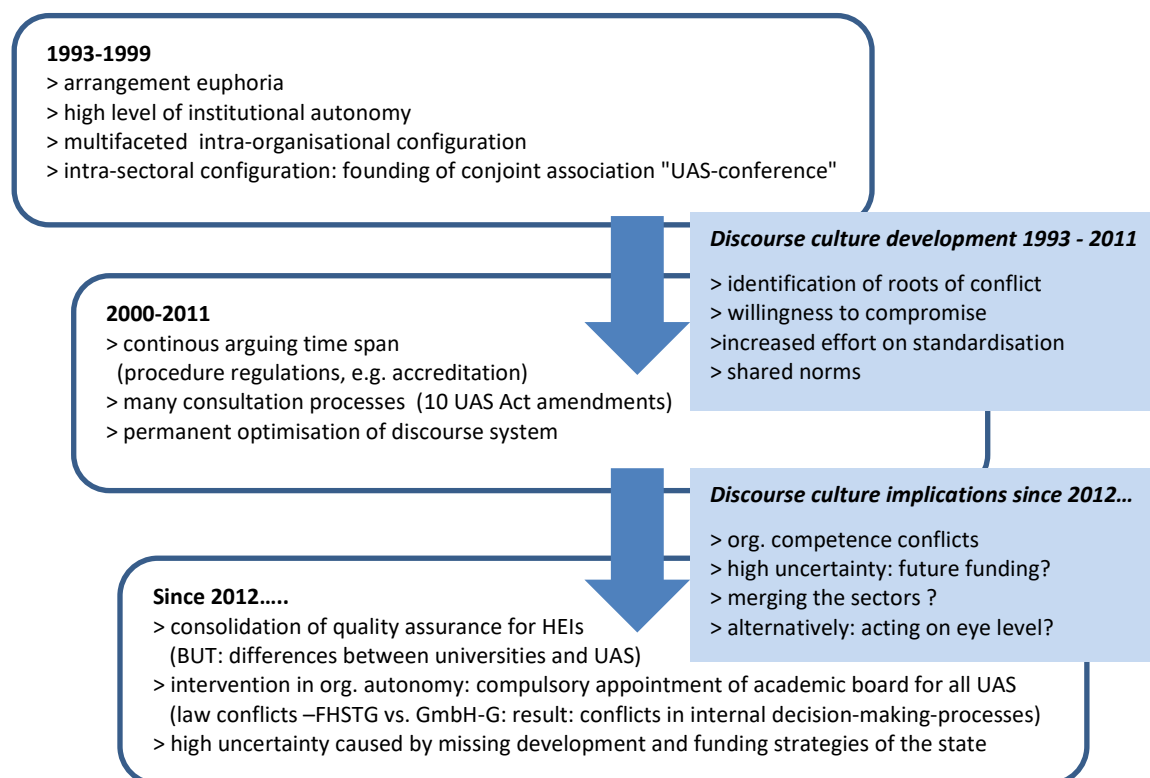


Abbildung 24: Analyse der historischen Governance-Entwicklung des österreichischen FH-Sektors
Quelle: Aichinger 2014

Die Sekundärdatenuntersuchung der Autorin dieser Schrift stützte sich auf die Fragestellung, ob und in welcher Form aus den Ausführungen der Befragten dialogische Aspekte in der FH-Governance identifizierbar waren bzw. sind und in welcher Form diese in Erscheinung treten. Hierzu wurden insbesondere die Aspekte der in Abschnitt 4.4.1 „Erarbeitung wissenschaftlicher Leitfragen und korrespondierender Forschungskategorien“ formulierten Fragestellungen aufgegriffen und vertiefende Analysen aus den Interviews durchgeführt. Weiterhin flossen Daten aus der beschriebenen Studie in die gegenständliche Arbeit ein, indem vor allem auf den Aspekt des kollektiven Lernens und die daraus wahrgenommenen Beobachtungen Be-

zug genommen wird. Die Erkenntnisse aus dieser Sekundärdatenuntersuchung sind Bestandteil der Ergebnispräsentation, wurden jedoch jeweils explizit kenntlich gemacht.

5.2.6 Ergänzende Forschung: „Academic Drift“ – Phänomene im österreichischen FH-Sektor?

Die Forschungsarbeit zum Thema „Academic Drift“ schließt an die Erkenntnisse aus der Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors in Österreich an, indem Isomorphie- bzw. Anpassungsverhalten von Hochschul-Institutionen und -Sektoren hinterfragt wurden. Hierzu orientierte man sich an den Ergebnissen internationaler Studien, welche belegen, dass zahlreiche europäische Hochschulbereiche jeweils intensive Expansions- und Diversifizierungsphasen durchliefen, die jeweils von harmonisierend-strukturierenden Konvergenzreformen (vgl. Lepori et al. 2014; Musselin 2011; Shattock 2014), bisweilen auch Hochschul-Merger-Prozessen abgelöst wurden (vgl. Drowley et al. 2013; Harman/Meek 2002; Kyvik/Stensaker 2013). Vergleichbare Entwicklungen wurden auch in Österreich wahrgenommen, wenngleich aufgrund der sehr unterschiedlichen Ziel- und Zweckdefinitionen für Fachhochschulen und Universitäten eine langsameres Verschwimmen konstatiert wird (vgl. Enders 2010; Haakstad et al. 2007; Nickel 2011; Prisching 2013). Um diesen Beobachtungen, welche unter dem Begriff „Academic Drift“ in der Literatur eingeführt sind, nachzugehen, wurde die Forschungsfrage „Existieren Hinweise auf eine Academic Drift Bewegung im österreichischen Fachhochschul-Sektor?“ gestellt. Nach eingehender Literaturrecherche erstellte ein aus zwei Forscherinnen¹⁰⁴ bestehendes Team der Abteilung Hochschulforschung und -entwicklung der FH Oberösterreich einen elektronischen Fragebogen¹⁰⁵, der an die Geschäftsleitungen und die Kollegiumsleitungen/Rektorate aller österreichischer Fachhochschulen im Frühjahr 2015 versandt wurde. Die Frageitems wurden unter Rekurrenzung einer „Drift-Kategorisierung“ von Kyvik (2007, S. 333ff) formuliert. Dieser Autor benannte student drift (Angleichung nicht-hochschulischer mit universitären Ausbildungsformen, da diese nach dem Grad der Reputation der Hochschule gewählt werden), staff drift (die Personalentwicklungsmaßnahmen außeruniversitärer Einrichtungen orientieren sich an jenen der klassischen Hochschulen/Universitäten), programme drift (anwendungsorientierte Ausbildung wird in Richtung wissenschaftlich/theoriegetragener Studienprogramme mit Schwerpunkten auf Grundlagenforschung umgestaltet), institutional drift (außeruniversitäre Einrichtungen wollen den Status und die Bezeichnung Hochschule oder Universität tragen), sector drift (Verwischung der Hochschultypen) sowie policy drift (Angleichungsprozesse in hochschulpolitischen Maßnah-

¹⁰⁴ Mag. Stefanie Sterrer BSc und Regina Aichinger MSc.

¹⁰⁵ Anmerkung: Unter Einsatz des Systems „Enterprise Feedback Suite – EFS Survey“.

men) als jene Indikatoren, anhand derer sich Adaptionsprozesse von nicht-universitären Bildungseinrichtungen an Universitäten europaweit vollzogen.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen wurden die Arbeitshypothesen gebildet. Hypothese 1 lautete: „Wenn es unterschiedliche institutionelle Entwicklungen und Strategien der österreichischen Fachhochschulen gibt, dann existieren ebenso divergente Meinungen darüber, ob Fachhochschulen „forschungsorientierter“ werden/sein als Universitäten“. Hypothese 2 erweiterte die erste Annahme dahingehend, als korrespondierende Effekte aus der (allenfalls vorliegenden) „Drift“ Einstellung in den FHs wahrgenommen werden sollten: „Je mehr Fachhochschul-Institutionen auf Forschung und Weiterqualifizierung bzw. Personalentwicklung Wert legen, umso eher sind sie dem „Academic Drift“ zuzuordnen.“ Als Variablen wurden in Bezug auf die Fragestellungen unter anderem Leitthemen wie „grundständige Lehre“ oder „Forschungsgeleitete Lehre“, „Weiterbildungsbedarf“, „Nachwuchsförderung“ oder auch „strategische Profilbildung“ hinterfragt. Die einzelnen Frageitems wurden anhand von Skalenbeantwortungsmöglichkeiten oder aber auch als Multiple-Choice-Angebote formuliert. Die Auswertung erfolgte mittels SPSS und es wurden Mittelwertberechnung und Standardabweichung eingesetzt, bei starken Abweichungen in den Antworten wurden zusätzlich Minimal- und Maximalwertberechnungen durchgeführt sowie einzelne Frageitems durch grafisch aufbereitete Häufigkeitsverteilungen analysiert.

Auf Basis der vorgestellten Daten ließen sich als Erkenntnisse Indizien dafür ableiten, dass der Fachhochschul-Sektor in Österreich der Wissenschaftlichkeit und Wissenschaftsorientierung über die Jahre zunehmenden Stellenwert beimaß und sich daraus Konvergenztrends in Richtung universitätsähnlichem Rollen- und Leistungsverständnis ableiten lassen. Wie in der Hypothesenformulierung vermutet, belegten teils voneinander sehr abweichende Fragebeantwortungen, dass die einzelnen Fachhochschul-Institutionen bisweilen sehr divergente Entwicklungsstrategien verfolgen (die Rückmeldungen unterschieden sich zB in einem Item zwischen „Forschung ist besonders wichtig“ bis zu „Forschung ist für uns strategisch nicht bedeutsam“). Weiters wurde deutlich, dass es den in den FH-Einrichtungen amtierenden kaufmännischen wie akademischen Führungskräften wichtig ist, an der Reputation der jeweiligen Häuser zu arbeiten, dabei allerdings die(gesetzlich definierten) Ziele der Anwendungsorientierung und eines ausbalancierten Theorie-Praxis-Konzeptes auch in Zukunft klar zu verfolgen. Das in den Drift-Theorien oftmals beschriebene Ineinander-Verschimmen der Hochschul-Typen-Profile (Universität - Fachhochschule) wurde aufgrund der vorliegenden Rückmeldungen der Befragten allerdings weniger deutlich. Vielmehr zeigte sich, dass die FH-Institutionen eine eigenständige, sehr qualitäts- und dienstleistungsorientierte Identität einnehmen sowie eine Konturierung dieses Hochschul-Sektors anstreben, und dazu ein

markantes und abgrenzbares Profil entwickeln. Das damit eingehende Weiterentwicklungsbewusstsein kam durch ein deutliches Bekenntnis zur Nachwuchsförderung (auch im Sinne der Entwicklung eines wissenschaftlichen „Mittelbaus“) zum Ausdruck, ergänzend dazu wurde die weiterhin konsequente Ausrichtung der Studienangebote an den Bedarf der Wirtschaft artikuliert und um Hinweise ergänzt, dass für die Zukunft entsprechende Investitions- bzw. Ausbauprojekte geplant und realisiert werden. Weiterhin wurde aus der Studie ableitbar, dass im Personalbereich sehr unterschiedliche Auffassungen über die Qualifikation und Kompetenzen von FH-Professor/innen vorliegen. In Analogie zur strategischen Ausrichtung und Positionierung (entweder Forschungs- oder aber Lehre-orientiert) wurden die Aufgabeninhalte der Professor/innen unterschiedlich definiert. Ein weiterer Befund dieser Studie bestand darin, dass die gesamteuropäischen bildungspolitischen Entwicklungen – vor allem die Entscheidungen der europäischen Bildungsminister/innen im Zuge des Yerevan-Treffens im Mai 2015 – sehr weitreichende Standardisierungsvorgänge im Hinblick auf Qualitätsparameter sowie Servicierungs-, Dienstleistungs- und Beratungsverpflichtungen der Hochschulen nach sich zogen, die Verfahren zur Prüfung und Akkreditierung immer einheitlicher werden¹⁰⁶ und teils gerade deshalb die Drift-Phänomene verstärken bzw. nahezu ansteuern.

Die Sekundärdatenanalyse dieser Studie wurde von Autorin in drei Bereichen vorgenommen: Einerseits die Prüfung der Daten, inwieweit Positionierungsansätze im Sinne von Distanzierung/Klärung der eigenen Identität und Aufgaben erkennbar sind. Darüber hinaus wurden die Studienergebnisse dazu genutzt zu beleuchten, inwieweit Informationen zu Organisations- und Personalentwicklungsprozessen identifizierbar sind, um hieraus weiterführende Erkenntnisse hinsichtlich der Wahrnehmung dialogischer Lern- und Abstimmungsprozesse innerhalb des FH-Sektors ableiten zu können. Weiterhin flossen Daten aus der beschriebenen Studie in die gegenständliche Arbeit ein, indem vergangenheits- und zukunftsbezogene Beobachtungen zur Gestaltung der FH-internen Führung beschrieben werden können. Die Darstellung der Erkenntnisse erfolgt in der Ergebnispräsentation, wurde jedoch jeweils explizit kenntlich gemacht.

¹⁰⁶ Vgl. zB die Formulierung der ESF – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education: in diesem europaweit verbindlich für alle Hochschulen und Akkreditierungsorganisationen vorgegebenen Dokument wird nicht nach Hochschul-Typen differenziert: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf, abgerufen am 13.03.2016.

5.2.7 Ergänzende Forschung: „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“

Im Zuge der bereits beschriebenen Novelle zum Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) im Jahre 2012 wurde neben der verpflichtenden Einführung eines FH-Kollegiums für alle FH-Einrichtungen ebenso festgelegt (vgl. §10 Abs 3 Z 10 FHStG idgF), dass die Satzungen der Fachhochschulen eigene Abschnitte zu „Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ sowie „Bestimmungen über Frauenförderung“ vorzusehen haben. Sofern nicht ohnedies bis zu diesem Zeitpunkt entsprechende Maßnahmen getroffen worden waren, begründeten zahlreiche FH-Institutionen dazu eigene Arbeitsgruppen oder eigene Organisationseinheiten zum Themenbereich.¹⁰⁷ Auf Ebene der gesamtösterreichischen Interessensvertretung der Fachhochschulen, der FH-Konferenz (FHK) konstituierte sich ebenso ein eigener Arbeitskreis zum Thema „Diversitätsmanagement“ mit der Zielstellung, Erfahrungsaustausch zu Maßnahmen und Gleichstellungsverfahren zu betreiben.¹⁰⁸ An der Fachhochschule Oberösterreich wurde im Jahre 2008 ein eigener Arbeitskreis „Gender Mainstreaming und Diversity Management“ eingesetzt, der aus Mitgliedern aller vier FH OÖ Fakultäten und kurienübergreifend zusammengesetzt wurde.¹⁰⁹ Die Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsarbeit dieser Gruppe mündete in zahlreiche Maßnahmen, die unter dem Begriff „FE/MALE – fördern, managen, leisten, evaluieren“ zusammengefasst wurden. Im Jahr 2010 wurde additiv eine „Diversity Policy“ als Ausdruck und handlungsleitende Norm zur Kulturentwicklung in Richtung „Vielfalt“ erlassen.

Vor dem Hintergrund gesamteuropäischer Entwicklungen im Hochschul-Bereich, welche neben geschlechterbezogener Gleichstellung ebenso auf Durchlässigkeit und lebenslanges Lernen abstellen, wurde mit dem Bildungsminister/innen-Treffen in Yerevan 2015 darüber hinaus die „soziale Dimension“ in der Hochschulbildung als prioritär zu verfolgendes Ziel definiert: „[...] Making our systems more inclusive is an essential aim for the EHEA as our populations become more and more diversified, also due to immigration and demographic changes. We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning. We will improve permeability and articulation between different

¹⁰⁷ Anmerkung: Durch die Recherche auf den Homepages der FH-Institutionen belegbar.

¹⁰⁸ Anmerkung: Wenngleich die FHK diese Arbeitsgruppe bislang noch nicht in den offiziellen Status eines „Ausschusses“ erhoben hat – aktuell (2016) existieren vier Ausschüsse mit offiziellem Berichtsrecht an die Generalversammlung und das Präsidium: der Ausschuss für Forschung und Entwicklung, Ausschuss für Internationale Angelegenheiten, Ausschuss für Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Ausschuss Qualitätsmanagement (vgl. http://www.fhk.ac.at/index.php?id=78&L=1%2F%2Fcontenido%2Fincludes%2Finclude.n%2F%2Fcontenido%2Fincludes%2Finclude.newsletter_jobs_subnav.php%3Fcfg%5Bpath%5D%5Bcontenido%5D%3D, abgerufen am 10.05.2016).

¹⁰⁹ Anmerkung: Zur aktuellen Zusammensetzung und Arbeit der GDM-Konferenz vgl. <https://www.fh-ooe.at/gender-diversity/>, abgerufen am 01.08.2016.

education sectors. We will enhance the social dimension of higher education, improve gender balance and widen opportunities for access and completion, including international mobility, for students from disadvantaged backgrounds. [...]” (vgl. Yerevan-Communiqué, S. 2f).

Auf Basis der Erfahrungen, wonach Diversitätsarbeit im Alltag oftmals nur mit „Frauenförderung“ konnotiert wurde, allerdings alle anderen Facetten der Diversität damit nicht erfasst, nahmen zwei Forscherinnen der FH OÖ¹¹⁰ die wissenschaftlichen Bearbeitung und Entwicklung eines ganzheitlichen, systemisch wie konstruktivistisch hinterlegten Bezugsrahmens in Angriff, welcher „Diversity Management“ möglichst einfach und dennoch umfassend für den Organisations-/Hochschul-Kontext abbilden sollte. Die Forschungsarbeit basierte auf den Erkenntnissen aus der Diversitäts- und Hochschul-Forschung (vgl. Aretz/Hansen 2003; Austin/Jones 2016; Loden/Rosener 1991; Schulz 2009; Sieben/Bornheim 2011; Stoker 1998) sowie ferner unter Einbezug der Überlegungen zum organisationalen Lernen (Argyris/Schön 2002; Crossan et al. 1999; Kim 1993) und unter Anwendung der Gestaltungsgrundsätze zum Dialogischen Management nach Petersen (2003; 2010; 2011). Daraus wurde das sogenannte HEAD-Wheel (HEAD als Akronym für Higher Education Awareness for Diversity) entwickelt und wissenschaftlich publiziert.¹¹¹ Dieser Bezugsrahmen besteht aus fünf Diversitätsdimensionen (demografische, kognitive, fachliche, funktionale und institutionelle Diversität), die ihrerseits wiederum in 17 thematische Facetten untergliedert sind.

Im Bereich der demografischen Diversität sind die „klassischen“ Diversitätsdimensionen, nämlich das Geschlecht, das Alters, physische und psychische Beeinträchtigung/Behinderung, die ethnische Herkunft, die sexuelle Orientierung, die Religion & Weltanschauung sowie die sozialen Mobilität (im Sinne von sozialer Durchlässigkeit/Gerechtigkeit) beinhaltet. Diese in der Literatur beschriebenen „Big Six“ charakterisieren menschliche/individuelle Eigenschaften und stellen Kerndimensionen des Diversitätsmanagements dar. Sie wurden in zahlreichen Modellen und Methoden entsprechend adressiert (vgl. John/Srivastava 1999; Thalmayer/Saucier 2014), stellen jedoch tendenziell eher Unterschiede und Trennendes, denn Vielfalt als Ressource und Möglichkeit zum förderlichen Zusammenwirken/zusammenleben in den Vordergrund.

Aus diesem Grund verfolgte die Forschungsarbeit insbesondere die Zielsetzung, hochschulische Werte und Wissensstrukturen mit in den Blick zu nehmen und Diversität damit in weiteren Dimensionen mit zu erfassen (vgl. Gaisch/Aichinger 2016a; vgl.

¹¹⁰ Mag. Dr. Martina Gaisch, Regina Aichinger MSc

¹¹¹ Vgl. Gaisch/Aichinger (2016b), Aichinger, Regina/Gaisch, Martina (2016): Pathways for the Establishment of an inclusive Higher Education Governance System: an innovative Approach for Diversity Management: 38th Annual EAIR Forum Birmingham, S. 1-11, Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016a): Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann: FFH Forum der österreichischen Fachhochschulen, Wien, FFH Forum, S. 1-10.

Gaisch/Aichinger 2016b). Damit wurde der Bezugsrahmen um eine weitere Facette angereichert, indem kognitive Diversität miteinbezogen wurde. Diese Dimension umfasst pädagogische wie lernpsychologische Aspekte, Theorien und Modelle, mit Hilfe derer es gelingt, Wissens- und Wertestrukturen zu begründen und in der zwischenmenschlichen wie interinstitutionellen Zusammenarbeit als entwicklungsfördernde Faktoren in der Diversitätsarbeit zu berücksichtigen. Dazu wurde das oftmals im Unternehmenskontext auf ökonomischen Erfolg und Ergebnisorientierung abstellende Ziel der Diversitätsarbeit um eine bildungsethische Facette auf unterschiedliche Wissens- und Wertestrukturen erweitert und die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt gestellt. Das Lernen von und miteinander sowie die Entwicklung unterschiedlicher Problemlösestrategien, Denkweisen und Wahrnehmungsperspektiven ermöglichen aus dialogischer wie aus lernpsychologischer Betrachtung, Kreation und Innovation anzuregen und zu realisieren.

Das dritte Segment des HEAD Wheels umschließt fachliche Diversität als organisationsinhärentes Merkmal von Hochschulen, die sich durch verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen konstituieren und zum Reputationsaufbau in Lehre und Forschung einer Hochschule beitragen. Diversitätsmanagement unterstützt und fördert hierbei eine Kultur der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit mit der Zielsetzung, verschiedene Wissensbereiche fachlicher wie organisatorischer wie struktureller Art durch und mit Dialog zu generieren.

Funktionale Diversität stützt sich auf organisationales Lernen durch dialogische Handlungskompetenz, die auf gemeinsames Reflektieren, das Er- und Bearbeiten von Themenstellungen ermöglicht und eine Grundlage dafür darstellt, sinn- sowie nutzenstiftend im wechselseitigen Austausch zu gestalten. Durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch und Expertisen-Abgleich können damit diversitätsgerechte, kollektive Lernprozesse angeregt werden und „blinde Flecken“ angesprochen, bzw. vermieden werden.

Letztlich stellt institutionelle Diversität als das fünfte Diversitätssegment auf die Vorzüge von inter-organisationaler Vielfalt ab, die neben Erfahrungs- und Wissensaustausch auch und insbesondere Leistungssteigerung durch Kooperation sowie Steigerung der (wissenschaftlichen/hochschul-organisatorischen) Effektivität durch geteilte/gemeinsame Ressourcennutzung zu bewirken vermag (vgl. nachstehende Abbildung 25).

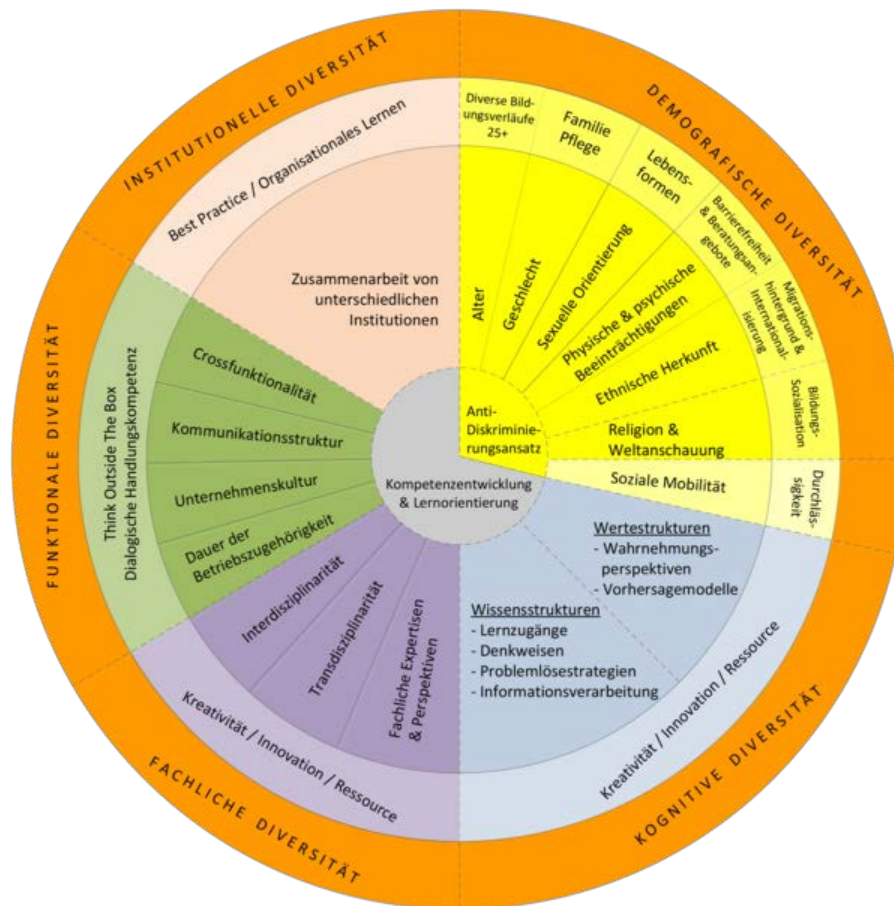


Abbildung 25: HEAD-Wheel - Bezugsrahmen für ganzheitliches Diversitäts-Management
Quelle: Gaisch/Aichinger 2016

Wie die Darstellung des HEAD-Wheels sowie dessen wissenschaftliche Begründungen belegt, ist dieser Bezugsrahmen explizit mit Aspekten zum Organisations-/kollektiven Lernen sowie den Aspekten des Dialogischen Managements hinterlegt. Die hier beschriebene Forschungsarbeit bezieht sich explizit auf die Facetten der Nutzung von Vielfalt individueller wie kollektiver Akteure. Damit werden die Erkenntnisse und Begründungen für deren Umsetzung ebenso fruchtbar für die Analyse der Governance-Konstellation und die darin ablaufenden Mechanismen in der Handlungskoordination qua Dialog. Zusätzlich bot sich die Konzipierung dieses Bezugsrahmens dazu an, die zahlreichen Maßnahmen der Fachhochschule Oberösterreich im Diversitätsmanagement in einen gemeinsamen Sinn- und Handlungsrahmen zu stellen und damit nicht nur die Messung der Zielerreichung vorzunehmen, sondern darüber hinaus konkrete Effekte und Interdependenzen nachvollziehbar zu halten. Die Erkenntnisse zum Diversitätsmanagement und der in der Studie entwickelten Rahmensetzung flossen darüber hinaus in die Qualitäts- und Dienstleistungsarbeit der Fachhochschule Oberösterreich.

reich im Bereich der Studienorganisation ein: es wurden alle existenten Informations-, Beratungs- und Servicierungsangebote der Hochschule in ein eigenes Student-Lifecycle-Management-System integriert bzw. darin abgebildet.¹¹²

Die Forschungserkenntnisse zum Diversitätsmanagement eignen sich für die weiterführende Bearbeitung der gegenständlichen Arbeit dahingehend, als angesichts der im Governance-Kontext aufgezeigten Spannungen zwischen heterogenen Akteuren mit diesem Zugang ein Perspektivenwandel hergestellt werden kann. Unterschiede werden identifiziert, ermöglichen wiederum entsprechende Reflexion und bieten die Möglichkeit, wechselseitiges Verstehen zu begründen. Mit diesen Grundlagen kann die Forschung dieser Arbeit entsprechend abgerundet werden bzw. im Hinblick auf die Ergebnisdarstellung einfließen (wobei diese Erkenntnisse wiederum kenntlich gemacht bzw. explizit bezeichnet werden).

5.2.8 Einflüsse der Forschungsarbeiten als Erkenntnis- und Ergebnisbeitrag

Die nun vorgestellten Studien repräsentieren einen Querschnitt über die bereits vorgestellte, bislang 4 Jahre umfassende, intensive Forschungsarbeit der Autorin (teils eigenständig, teils im Team) zu Phänomenen der Hochschulen als Institutionen und Organisationen und zu ihrer Rolle sowie ihrem Wirken innerhalb gegebener Governance-Konstellationen. Diese Arbeit ist verbunden mit einem Gestaltungsinteresse, Hochschulforschung als Grundlage für Organisationsentwicklung in der (Fach-)Hochschule zu nützen. Hierzu erweiterte sich das Untersuchungsportfolio um die Auseinandersetzung mit organisations- und betriebspädagogischen Theorien und Modellen sowie den Grundlagen zu dialogisch geprägtem Management in der Fachhochschule. Die einzelnen Untersuchungsbereiche der „Basis-Studie“ zur Dialogischen Hochschul-Governance aus dem Jahre 2012 konnten somit aufgrund der explizierten Studienergebnisse entsprechend weiterführend bearbeitet und Erkenntnisse thematisch vertieft werden. So flossen im Bereich der Beleuchtung von Ergebnissen zur externen fachhochschul-Governance weiterführende Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors sowie aus der Studie „Academic Drift“ ein. Die Untersuchungsfragen des Themenclusters 2 zur vornehmlichen Ausgestaltung interner Governance wurden weiterhin um Erkenntnisse aus der Führungskräfte-Studie angereichert. Additive theoretische Aspekte aus der Diversitätsforschung runden schließlich die Perspektiven im Themencluster 3 ab, welches schwerpunktmäßig Fragen der Operationalisierbarkeit von Dialog als gestaltendes Medium in Governance-Konstellationen beleuchtet. Der jeweilige „Erkenntnisbeitrag“

¹¹² Vgl. <https://www.fh-ooe.at/ueber-uns/qualitaet/student-lifecycle-management/>, abgerufen am 05.07.2016.

der vorangehend beschriebenen Studien ist in nachstehender Abbildung 26 zusammengefasst.

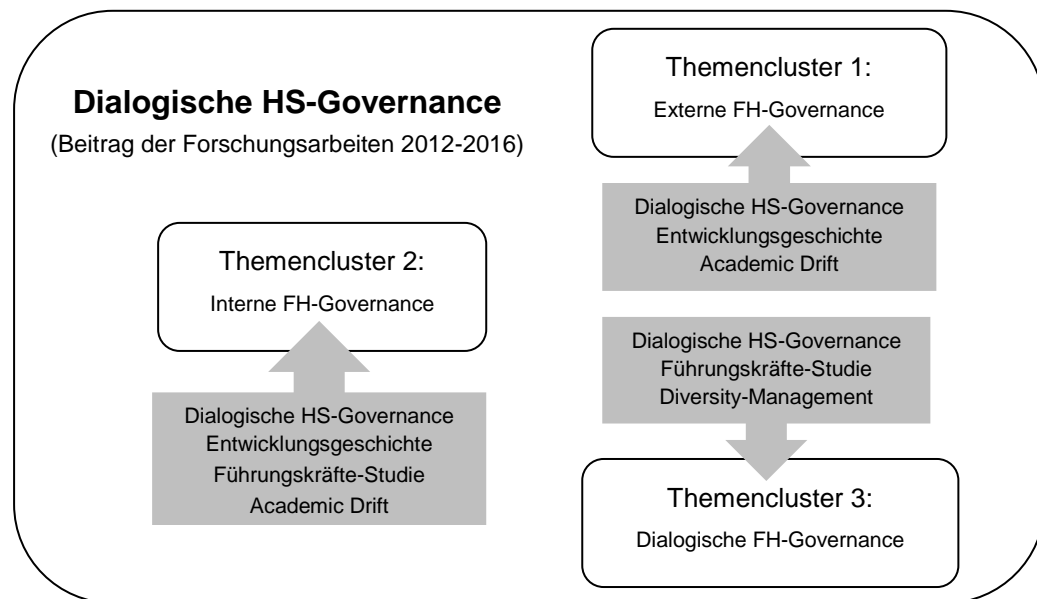


Abbildung 26: Einflüsse der Forschungsarbeiten als Erkenntnis- und Ergebnisbeitrag
Quelle: eigene Darstellung

6. Ergebnispräsentation

Wie in Abschnitt 4.4 „Überleitung zur empirischen Untersuchung: „Leit- und Forschungsfragen“ beschrieben, wurden einerseits aus den bearbeiteten Theorien, andererseits aus dem konkreten Anwendungsfall des österreichischen Fachhochschul-Sektors wissenschaftliche Leit- und Forschungsfragen abgeleitet und ausformuliert. Zur Gliederung definierte die Autorin drei Themencluster und entwickelte darum einen Leitfaden für die Expert/innen-Interviews (vgl. Anhang 2). Nach Durchführung der Interviews wurden diese von der Autorin transkribiert und im Anschluss ausgewertet. Dazu wurde das gesamte Datenmaterial (~ 16 Stunden Interviewzeit, ~ 370 Seiten) gesichtet, mittels MAXQDA aufbereitet und Indikatoren in Form von verschiedenen Codierungen und Subcodierungen vorgenommen. Dazu wurden acht Code-Hauptkategorien, 14 Code-Subkategorien sowie weitere acht Verfeinerungscodierungen angelegt und insgesamt mehr als 800 Textpassagen zugewiesen. Sämtliche Codes wurden definitorisch aufbereitet, sodass im Falle einer Sekundäranalyse diese entsprechend nachvollziehbar sind. Die Aufbereitung der Zitate selbst erfolgte anhand der aus MAXQDA erstellten Excel-Listen.

Im nun nachfolgend ausgewerteten, ersten Themencluster wurde gefragt, welches Verständnis über die Begriffe „Steuerung“ und/oder „Governance“ vorliegt und in welcher Form Effekte daraus wahrgenommen wurden. Vertiefend nachgefragt wurde anschließend, womit die Expert/innen den Begriff „Hochschul-Governance“ assoziieren und wie sich diese am Beispiel des österreichischen FH-Sektors entwickelte. Letztlich wurde in diesem ersten Themencluster nach den Eindrücken zur Initiative „Dialog Hochschulpartnerschaft“ und der neu ins Leben gerufenen „Hochschul-Konferenz“ gefragt. Die im Folgenden zitierten Textpassagen stammen aus den transkribierten Interviews der im vorangegangenen Abschnitt dargestellten, mit qualitativen Forschungsmethoden durchgeführten Studien. Die in der Ergebnispräsentation angeführten Zitationen erfolgen anonymisiert, wobei die Codierungen nach folgender Logik vorgenommen wurden: Der an erster Stelle befindliche Buchstabe P steht als Abkürzung für das jeweilige Projekt und die darauffolgende Zahl bezieht sich auf die von der Autorin zugeordnete Projektnummer gemäß der nachstehenden Tabelle 8.

Projektbezeichnung	Abkürzung
Dialogische Hochschul-Governance	P1
Entwicklungsgeschichte FH-Sektor	P2

Tabelle 8: Codierungsnummern der Forschungsprojekte

Der Buchstabe I steht für „Institution“ und die darauffolgende Nummer ist aus Gründen der Anonymisierung für die Öffentlichkeit die seitens der Autorin vergebene, fortlaufende Nummer. Der Buchstabe G steht für „Gesprächspartner/in“ und die darauffolgende Zahl ist jene (fortlaufende) Nummer, die einer Auskunftsperson im Laufe der Forschungsarbeiten zugeordnet wurden. Die letzte Codierungsstelle „A“ mit einer Nummerierung bezieht sich auf die Textstelle im Transkript. Die Codierung „P1I4G1A3“ steht demzufolge also für ein Interview aus dem Projekt „Dialogische Hochschul-Governance“ an der Institution mit der Nummer 4 mit dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin Nummer 1 und ist in der jeweiligen Transkription als Absatz 3 wiederauffindbar. Erkenntnisse bzw. Ergänzungen aus jenen Forschungsarbeiten, die auf Basis eines quantitativen Forschungsdesigns bzw. einer Literaturstudie erstellt wurden, werden jeweils unter Referenzierung zitiert: „Academic Drift“ sowie „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“.

Um die Ergebnisaufbereitung weiter zu strukturieren, wurde nach jedem der drei definierten Themencluster eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus den Abschnitten in Form von Zwischenfazits erstellt, die einerseits die umfangreichen Informationen komprimiert darstellen, andererseits für die anschließende Analyse und Diskussion die Nachverfolgung des thematischen „roten Fadens“ erleichtern sollen.

6.1 Themencluster 1: Hochschul-Governance aus Sicht der Institutionen

Wie aus der Literatur erhoben werden konnte, existiert zum Begriff der Governance eine Vielzahl an wissenschaftsdisziplinären wie kontextspezifischen Definitionen und Interpretationen. Zumeist jedoch wird „Governance“ als eine gegebene Vielfalt von Interaktionsmechanismen zwischen Staat, Markt und Gesellschaft aufgefasst und im Kontext von Hochschul- und Bildungs-Governance als wechselseitiges, hierarchisch wie heterarchisch gestaltetes Austauschgeschehen zwischen Staat, Markt, Gesellschaft und Hochschul-Einrichtungen bzw. -Systemen beschrieben (vgl. dazu Abschnitt 2.1 „Governance: eine erste Begriffsbestimmung“ und die folgenden Abschnitte). Hierzu wurde im Literaturteil dieser Arbeit eine erste Rahmensetzung vorgestellt (vgl. nachstehend nochmals wiedergegebene Abbildung 1), die im Folgenden durch Befragung von Expert/innen des österreichischen (Fach)Hochschul-Sektors kontextspezifisch analysiert werden soll.

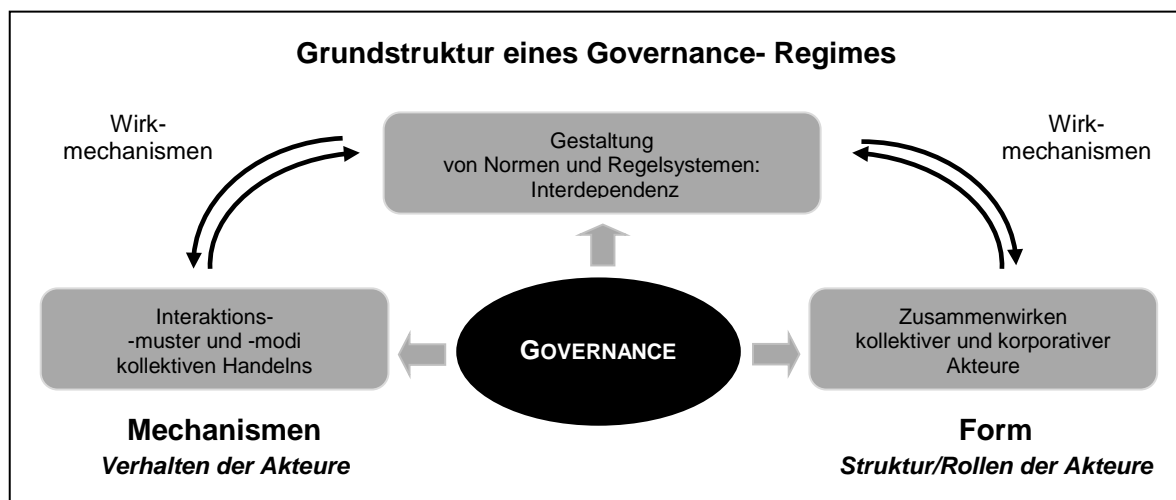


Abbildung 1: Grundstruktur eines Governance-Regimes
Quelle: eigene Darstellung

Die Interviewpartner/innen wurden daher mit der Einstiegsfrage ersucht, ihre Sicht von „Governance“ im Allgemeinen sowie der (Fach-)Hochschul-Governance im Speziellen darzutun.

6.1.1 Untersuchungsergebnisse

6.1.1.1 Der (Fachhochschul-)Governance-Begriff aus Sicht der befragten Expert/innen

Wie sich aus den nachfolgend exemplarisch angeführten Antwortzitate ableiten lässt, ist der Begriff der Governance bei den Expert/innen präsent, wird allerdings in seiner Ausprägung unterschiedlich interpretiert und charakterisiert. Zu der nachgefragten Begriffsdefinition wurden im Zuge der Interviews insgesamt 24 explizite Begriffsassoziationen festgehalten. Die wesentlichsten gemeinsamen Merkmale der Nennungen beziehen sich auf Governance als „Steuerungs- und Regelungsstruktur“, als „Führungs- oder Lenkungsgeschehen“, oder als „rechtliche Rahmensetzung“, weitere Nennungen bezogen sich darauf, Governance als „Anreizsystem“ zu betrachten. Weiterhin wurde „Governance“ zusätzlich als Umgangs- bzw. kulturbegründende Maßnahme identifiziert und dazu existente, „informelle“ Ebenen in der Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren angesprochen. Eine Ausdifferenzierung zwischen Akteuren und Mechanismen – wie sie in der aus den Theorien abgeleiteten Fassung gemäß Abbildung 1 auf Seite 13 dieser Arbeit vorgenommen wurde – ist aus den Assoziationen der befragten Expert/innen vorderhand nicht ableitbar. Einige der interviewten Personen bemerkten, dass sie den Eindruck hätten, „Governance“ würde als euphemistischer Begriff eingesetzt, um die Termini „Steuerung“ oder auch „Regelung“ zu vermeiden und damit den hierarchischen Aspekt der Hochschul-System-Struktur zumindest semantisch auszublenden. Des Weiteren zeigte sich, dass die Auskunftspersonen mit ihrer Vorstellung zu „Governance“ bisweilen auf ihren wissenschaftlichen Hintergrund abstellen und/oder zu dem Begriff (Lern-)Erfahrungen aus dem beruflichen Kontext abrufen. Folgende Zitate geben diese ersten Eindrücke erkennbar wider:

„[...] Was ist Governance? Da tu ich mir ein bisschen schwer. Ja, man könnte Governance zum Beispiel als „Steuerungs- und/oder Regelungsstruktur“ beschreiben. Und ich halte Governance auch für etwas Abgestimmtes und klar Nachvollziehbares. Und etwas Harmonisches – so möchte ich den Begriff vielleicht auch verwenden. [...]“. P115G1A3

„[...] Ich komme eher von der linguistischen Seite und sage, „to govern“, heißt führen, lenken, leiten. Und damit ist mein Verständnis der Hochschul-Governance auch irgendwo, meine ich, so festgeschrieben. Ich meine, Hochschul-Governance ist für mich jener Bereich, aus dem sich die Führung und die Leitung einer Institution ableiten. [...]“. P114G2A4

„[...] Da habe ich unterschiedliche Assoziationen. Auf der einen Seite ist da Governance als formaler Begriff – das sind also die gesamten rechtlichen Rahmenbedingungen, die damit verbunden sind. [...] Governance ist aus meiner Sicht auch etwas, was man neudeutsch mit „Kultur“ übersetzen könnte. Das sind die nicht-verbalisierten, nicht-niedergeschriebenen Selbstverständnisse einer Organisation. Das ist etwas, das wächst über die Zeitachse [...]. Also, weg von diesem im öffentlichkeitsnahen Bereich verwendeten, formalistischen Begriff der Governance als Synonym von rechtlichen Rahmenbedingungen. Das gefällt mir weniger. [...]“. P1I7G1A3,9

„[...] Governance ist das Rahmen- und Strukturgebilde einschließlich der Anreizsysteme, unter welchen die Aufgabe und die Zielsetzung der Hochschule erfüllt wird. [...]“. P1I6G1A3

Wie bereits in den letzten beiden Statements mitschwingt, unterscheiden die befragten Expert/innen zwischen zwei Arten von Governance, indem sie einerseits die Fachhochschulen als Akteure bzw. Adressaten für die Erfüllung bestimmter Aufgaben betrachten, andererseits ebenso Governance als synonym für (interne) Ordnung und Strukturierung qua geschaffener Regelungsstrukturen beschreiben. Es finden sich allerdings weder Hinweise, wonach die Interviewten Governance als „Koordinationsform“ oder aber auch als Netzwerk-Aktivität zwischen zB dem Staat, respektive dem ressortzuständigen Ministerium, der Behörde oder weiteren Stakeholdern, wie beispielsweise der Wirtschaft, auffassen. Die überwiegende Mehrheit der Auskunftspersonen weist jedoch darauf hin, dass (Fach-)Hochschulen einen gewissen Gestaltungspielraum im Sinne der ihnen zugestandenen, institutionellen Autonomie besitzen, die dazu genützt wird, im Innenverhältnis spezifische Ordnungen zu schaffen (nähere Ausführungen dazu erfolgen in der Ergebnispräsentation der Themencluster 2 und 3). Dabei kommt nach Ansicht der Befragten ebenso zu tragen, dass die Spezifika der Expert/innen-Organisation zu berücksichtigen sind (zB Partizipation „versus“ Hierarchie). Diese Sichtweise deckt sich mit der aus der Literatur erhobenen Darstellung eines hochschulischen Governance-Akteurs, welcher in mehrerlei Richtungen orientiert und aufgestellt sein sollte (vgl. Rebora/Turri 2009, S. 15 sowie Abbildung 3, Seite 37 im Literaturteil der Arbeit).

„[...] Aber ich denke, ich nehme an, dass der Governance-Begriff letztlich auf zwei Ebenen funktioniert, nämlich einerseits Governance der Hochschule – wo die Hochschule sozusagen das „Objekt“ der Governance ist. Und dann das innerhalb der Hochschule: Wie erfolgen die Steuerungsprozesse, Strategieentwick-

lung und andere Dinge. Und dann natürlich Governance im Sinne des Hochschul-Systems des Landes, wo natürlich die Frage der politischen Steuerung und der finanziellen Steuerung eine Frage ist, die vermutlich in unterschiedlicher Weise gelöst und angegangen werden kann. [...] Und dann gibt es natürlich Steuerungen, wo die einzelne Institution einen relativ hohen Autonomiegrad hat, das würde ich natürlich grundsätzlich bei den österreichischen Universitäten, aber auch bei den österreichischen Fachhochschulen so sehen – da unterscheidet sich die Autonomie ein bisschen: universitäre Autonomie und Fachhochschul-Autonomie. Die sind nach meiner Wahrnehmung ein bisschen unterschiedlich. [...]“ P1I3G2A3,7

„[...] Ja, zum einen gibt es natürlich die Governance, die in Richtung Ministerium und auch Geldgeber funktioniert und das andere ist natürlich auch nach intern, in der Hochschule. Diese, ja, ich würde sagen unternehmerisch, kosteneffizient zu führen. [...]“ P1I2G1A3

„[...] Governance? Na das ist doch auch so: Wie geht man also damit um, im Bereich der gesetzlichen Anforderungen? Wie geht man um im Bereich der Anforderungen von Eigentümern, von Studierenden, von Wirtschaftspartnern? Was ist sozusagen da das Verständnis von der Führung des Hauses? [...] Naja, zu einer rein hierarchischen Struktur – ich glaube, eine rein hierarchische Struktur ist in Hochschulen wahrscheinlich zum Scheitern verurteilt. Insbesondere deswegen, weil ja viele der Outcomes, die eine Hochschule produziert, wenig standardisiert sind. Da ist wenig repetitiv, außer vielleicht im Bereich der Lehre einiges, aber grade wenn es um Forschung geht, oder um Projekte, wird es mit rein hierarchischer Steuerung nicht funktionieren.[...]. Naja, eine Offenheit ist ganz sicher einer der Werte, die man braucht. Das gilt für eine Hochschule, genauso wie für eine andere Organisation. Also – ja, einfach um zu kommunizieren oder wo es hingehet oder wo man sich selbst sieht und sehen wird in Zukunft. [...]“ P1I2G2A3,7,10

„[...] Und dennoch sehe ich Orientierungsbedarf für das Hochschulsystem – dass man sich – wie bei der Regula Benedicti innerhalb eines Klosters – auch Regeln definiert, die sozusagen auch die Grundlage für die Haltung der Akteure darstellen. Das ist ja auch ganz wichtig – die Haltung. Es geht um die Regeln und um das Handeln, es geht um Verhalten – das ist eine wichtige Geschichte, dass man

sich derer bewusst ist. [...] Ich meine, das Wichtigste im Hochschulumfeld, in dieser Governance, die Sie hier adressieren, ist jeweils das Gestalten. Sowohl im Innen, als auch im Außen, oder besser: Gemeinsam mit dem Außen. Ich denke, es geht darum, hier Muster zu erkennen, wie Hologramme, bei denen das Eine das andere bedingt. Das gibt dann erst ein ganzes Bild, wo aber auch die Einzelteile noch erkennbar sind, die wiederum ihre eigenen Muster haben und sich von den anderen bisweilen gut, bisweilen auch schwer abheben. [...] Und da wurde mir in vielen Gelegenheiten bewusst, dass Steuerung und Regelung in der Hochschule auf eigenen Gesetzmäßigkeiten beruht. Und das ist jenen, die von außen kommen, gar nicht bewusst. Schwierig wird es, diese Gesetzmäßigkeiten Außenstehenden zu erklären oder nachvollziehbar zu machen. Beschreiben Sie mal ungeschriebene Regeln, die den Beteiligten selbst noch nicht mal bewusst sind (lacht). [...] Und Sie kennen das ja, da ist man zwischen ökonomischen Zwängen und innerhochschulischer Kultur schnell zerrissen. Da die Aufgaben ohnedies schon konfliktgeladen sind, findet man dann darüber hinaus noch mangelndes Verständnis für den Regel-Kosmos und dann kann das auch sehr schnell belastend werden. [...]“. P115G2A5,7,10

„[...] Also Hochschul-Governance ist für mich ein Zusammenspiel von unterschiedlichen Stakeholdern. Die Studierenden, die Lehrenden, die Forschenden, und dann auch die Hochschul-Leitungen, wenn ich das erst einmal nur intern betrachte. Das ist das, was für mich auf den ersten Blick Hochschul-Governance bedeutet. Hinzukommen der Staat, da kommen gesetzliche Rahmenbedingungen hinzu, es kommt der Markt an sich hinzu. [...]“. P118G2A9

Wie aus diesen Vignetten ersichtlich, konnotieren die befragten FH-Expert/innen „Governance“ nicht zuletzt aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Strukturierung von Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbHs), Vereinen wie auch Stiftungen daher eher begrifflich mit der innerhalb der Organisationen vorgenommenen Ausgestaltung von Rahmenbedingungen, die ein Zusammenwirken im Außen wie im Innen der (Fach-)Hochschulen ermöglichen sollen.

Auf die (Nach-)Frage, in welcher Weise die Befragten „Fachhochschul-Governance“ in Österreich beschreiben würden, wird überwiegend die Auffassung in Richtung Mechanismen vertreten: Es wurde häufiger von „Spielregeln“ gesprochen, die sich jedoch über den Zeitverlauf zwischen den einzelnen Akteuren verändert hätten. Dies sei – so die befragten Fachhochschul-Vertreter/innen – einerseits auf die ursprünglich eingeräumte Gestaltungsfreiheit

zurückzuführen, die allerdings mangelnde inhaltliche Abstimmung im Gesamtsystem nach sich zog. Andererseits sei diese Entwicklung auch darauf zurückzuführen, dass man im Laufe der FH-Geschichte die Dualität/Parallelität der kaufmännischen und akademischen Seite der Fachhochschulen mehr und mehr gesetzlich betonte bzw. letztlich vorschrieb und damit die Fachhochschul-Einrichtungen vor die Herausforderung stellte, bereits langjährig etablierte Aufbau- und Ablauforganisationen neu auszurichten. Dies bedingte vor allem bei großen FH-Institutionen eine interne Ausbalancierung der beiden Gestaltungsbereiche „Geschäftsführung“ und „Akademische/Wissenschaftliche Leitung“. Andererseits bestätigten einige Befragte, deren FH-Einrichtungen sich vor der gesetzlichen Verankerung im Jahre 2012 „freiwillig“ in der Dualität „kaufmännische Geschäftsführung – akademisches Gremium/Kollegium“ organisiert hatten, dass sie nach einer Abstimmungsphase sehr gute Erfahrungen im internen wie externen Zusammenwirken gemacht hätten. Als Basis dieser Befunde sind nachfolgend einige Beispiele aus den insgesamt themenspezifisch identifizierten 49 Zitationen angeführt:

„[...] Aber die Fachhochschul-Governance – die Governance des Sektors in Österreich...(Pause, denkt nach). Anders: Es hat einen FHR¹¹³ gegeben und jetzt gibt es die AQA, die dafür zuständig sind, bestimmte Regularien zu gestalten, die eine Regelung möglich machen. Dann gibt es daneben eine Interessensvertretung – einen Verein, der sich FHK¹¹⁴ nennt, der bestimmte Dinge in Form von Forderungen oder Wünschen des Sektors gegenüber den Behörden oder dem Ministerium einbringt. [...] Im Fachhochschul-Sektor würde ich das so beschreiben: Es ist ein Spiel ohne Spielregeln zwischen dem Ministerium, der zuständigen Behörde und der Fachhochschul-Konferenz. Und dann sind da auch noch einzelne FH-Erhalter¹¹⁵ sehr stark – die bringen sich dann individuell ein und sind da auch sehr stark in der Fachhochschul-Konferenz. Aber wie gesagt, ich erkenne derzeit keine Steuerungsstrukturen. [...]“. P1I5G1A5

„[...] Gut - und damit haben wir zum Teil Governance, die suboptimal ist – oder jedenfalls für diesen Auftrag nicht optimal. Abgesehen davon, dass man im FH-Sektor vielfach einfach handwerklich übersehen hat, dass wir im privaten Recht

¹¹³ Anmerkung: Der Fachhochschulrat (FHR) war in den Jahren 1993 – 2012 die in Österreich für das FH-Wesen zuständige Akkreditierungs- und Qualitätssicherungs-Behörde und wurde mit der Zusammenfassung der Qualitätssicherung für Universitäten, Fachhochschulen und private Hochschulen im Jahre 2012 aufgelöst bzw. durch die AQA = Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria abgelöst.

¹¹⁴ Anmerkung: Die Fachhochschul-Konferenz (FHK) ist der freiwillige Zusammenschluss der österreichischen Fachhochschul-Einrichtungen in Form einer Interessensvertretung, die 1996 als Verein gegründet wurde.

¹¹⁵ Anmerkung: Als Erhalter werden die FH-Einrichtungen im Sinne von Organisationen und formalen Strukturen bezeichnet (vgl. §2 Abs 1 FHStG idgF – Fachhochschul-Studiengesetz).

stehen und dass es im Privatrecht auch gesellschaftsrechtliche, vereinsrechtliche, was auch immer für Strukturen gibt, die ich nicht ausblenden kann. Und man wäre gut beraten gewesen, akademische Strukturen und diese Governance mit diesen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen und nicht einfach daneben zu setzen. Das sind aus meiner Sicht Fehler, die den Sektor nachhaltig schwächen und in Wahrheit, das, was ursprünglich an Tempo oder auch Innovationskraft überzeugend war und gewonnen werden konnte, weitgehend wieder verloren hat. Und für manche ganz verloren. [...]“. P1I6G1A24

„[...] Als Hauptakteure der Governance würde ich natürlich die Erhalter gemeinsam mit dem FH-Kollegium sehen. Da hat unsere FH schon lange Erfahrung – wir haben das FH-Kollegium ja schon sehr, sehr lange. Das funktioniert aus meiner Sicht sehr gut, das ist wirklich eine gute Dualität, die auch fruchtbringend ist – auch für die akademische Seite. Auf der anderen Seite ist da auch die Geschäftsführung, die die Bereiche auf der kaufmännischen Seite sehr gut abdeckt. [...]“. P1I1G2A5

„[...] Ich glaube, das Miteinander, das würde ich jetzt dreimal unterstreichen, das ist ganz extrem wichtig, das miteinander reden und vernünftige Lösungen zu finden und nicht jetzt auf irgendwelche Standpunkte zu pochen, das bringt furchtbar wenig. [...] Also, ich glaube, das ist immer wichtig, dass mal der Eine geben muss und dann mal der Andere. Und dass man natürlich auch von Anfang an genau weiß: dafür ist man zuständig. Ich denke, es ist halt wichtig und das ist so auch mein Anliegen, dass man die Fachhochschule [...] als ein Unternehmen sieht und nicht nur, sag ich mal, die einzelnen Studienrichtungen als kleine Königreiche. [...]“. P1I2G1A62,63

Weiterhin wurde im Zuge der Interviews deutlich, dass sich die Akteure der Vielfalt in der österreichischen FH-Landschaft bewusst sind und diese grundsätzlich als positiv erleben. Allerdings betrachten die Befragten die zuletzt gesetzlich vorgesehenen Harmonisierungsbestrebungen und auf Qualitätsaspekte abstellenden Standardisierungsvorgänge für „den Sektor“ nicht immer als vorteilhaft. So meinen dazu einige Vertreter/innen der in die Studien einbezogenen Fachhochschul-Einrichtungen:

„[...] Ich habe da meine Probleme, aufgrund dieses Kulturzuganges, eine Sektor-Governance zu definieren. Weil, wenn ich vom kulturellen Ansatz komme, dann tue ich das zum Thema der Einzigartigkeit der Organisation. Dann kann es eigentlich begrifflich diese Sektor-Governance nicht geben. Und ich würde mir vom Ministerium wünschen, dass sie aus der Verwendung dieses Begriffes, so, wie ich ihn verstehe, diese Vielfalt auch zulassen. Das ist schon unendlich schwierig, wie das das Ministerium macht, das ist mir schon klar. Aber ich glaube, dass diese Vielfalt eine Stärke ist, die wir als kleines Land ausspielen sollten. [...] Aus meinem Verständnis gibt es daher viele, individuelle „Governances“. Es gibt keine Sektor-Governance. Das schmeckt mir nicht. Weil, alles andere wäre im Prinzip eine formalistische Regelung und ein Gesetzgebungsthema etc. Ja, und das läuft letztendlich auf einen Zentralismus hinaus. Es gibt sicherlich genügend Staaten, die diesen Weg verfolgen, aber das ist nicht mein Ansatz. [...]“. P117G1A5,7

„[...] Im Fachhochschul-Sektor, und da haben wir in Österreich jetzt 21 Fachhochschulen. Und da wiederum 21 unterschiedliche Herangehensweisen, wie mit der Governance umgegangen wird. Wir haben da ja neben den GmbHs auch noch die Möglichkeiten eines Vereins. Und es sind ja noch nicht alle FHs derzeit Voll-FHs.¹¹⁶ Es gibt ja immer noch diejenigen FHs, die durch den Fachhochschulrat oder die neue Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung ihre akademische Seite mitbekommen. [...]“. P118G2A17

„[...] Ja, also ich glaube, es ist bundesweit nicht schlecht, wenn Fachhochschulen dann doch noch ein bisschen mehr konvergenter agieren würden, also vom Selbstverständnis her: Was ist es der Auftrag der Fachhochschule? Was verstehen wir unter §3 FHStG, wo sogar drinsteht, was wir tun sollten. Also, ich glaube, es ist beispielsweise nicht zielführend, wenn wir die Profile verwässern von Universitäten und Fachhochschulen. Also die Rufe, die es da immer gibt, nach dem Dissertationsrecht und sonstige Sachen, ich bin mir nicht sicher, ob das ein vernünftiger Weg ist. Weil, wie man so schön sagt, „eine Nudel, ein Teig“, wie man bei uns so sagt. Es muss schon unterscheidbar bleiben, sonst habe ich auch kei-

¹¹⁶ Anmerkung: Hiermit sprach die interviewte Person den Umstand an, dass zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht alle FH-Einrichtungen in Österreich ein Kollegium eingesetzt hatten und damit auch nicht den Status „Fachhochschule“ verliehen hatten.

ne Möglichkeit, unser Profil zu klären und zu zeigen, ein Profil, mit dem wir uns unterscheiden. [...]“. P1I2G2A38

An dieser Stelle kann aus den Erkenntnissen aus der Forschungsarbeit „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“ festgestellt werden, dass vor allem im FH-Sektor Vielfalt als positiv erlebt wird. Betrachtet man die einzelnen Institutionen, so sind neben unterschiedlichen formellen Strukturen ebenso unterschiedliche Kulturen festzumachen. Dies lässt sich unter anderem durch die Analyse des Home-Page-Auftritts der einzelnen Häuser, das intra-sektoral unterschiedlich fachlich-disziplinäre Angebots-Portfolio sowie die Spezialisierung in bestimmten anwendungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsbereichen nachvollziehen. Mit Blick auf die im HEAD Wheel abgebildeten Diversitätssegmente (vgl. Abbildung 25 „HEAD-Wheel - Bezugsrahmen für ganzheitliches Diversitäts-Management“, Seite 172) und den aus den Theorien unterlegten Paradigmen greifen hier vor allem fachliche und institutionelle Diversität, die nicht zuletzt aufgrund der originär kompetitiven Ausrichtung des Sektors in Richtung organisationaler Marktzutritts- und damit Legitimierungskompetenz etabliert werden konnte.

6.1.1.2 (Fach-)Hochschul-Governance: Wahrgenommene Unterschiede zwischen den Sektoren

Wie die letzte Vignette des oberen Abschnittes zeigt, spielt in der österreichischen Hochschul-Governance die Differenzierung der Hochschul-Typen eine bedeutende Rolle. Historisch betrachtet, wurde vor Gründung des Fachhochschul-Sektors in Österreich ursprünglich angedacht, die existenten fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen (in den technischen Bereichen die höheren technischen Bundeslehranstalten und im kaufmännischen Bereich die Handelsakademien) in Fachhochschulen „umzuwandeln“ (vgl. Pausits 2016, S.7f; Pratt 2004). Allerdings wurde dann nach internationalem Vorbild ein anderer Weg beschritten (vgl. Abschnitt 1.6 „Forschungsfokus: österreichische Fachhochschul-Governance“). Als Konsequenz aus den damaligen Diskussionen blieb dennoch eine Art Nimbus, bei Fachhochschulen handle es sich *nicht* um akademische, respektive hochschulwertige Einrichtungen. Dies kam nicht zuletzt auch durch die bis in die 2000er Jahre geführte Formalbezeichnung „postsekundäre Bildungseinrichtungen“ zum Ausdruck, die erst im Zuge der Umsetzung der Bologna-Reform mit der Überführung der Diplom-Studiengänge in das gestufte Bachelor-/Master-System eine Änderung in der Zuordnung zum „tertiären Bereich“ des österreichischen Bildungssystems erfuhr. Dieser Umstand zog nach sich, dass – so wie die folgenden Statements belegen – in den Diskussionen um den Stellenwert der Fachhochschulen inner-

halb der hochschulischen Bildungslandschaft unterschiedliche „Wertungen“ im Vergleich zu Universitäten thematisiert werden.

Daher wurde abgeleitet aus den, durch die Expert/innen artikulierten, *intra*-sektoralen Unterscheidungsbedarfen nachgefragt, inwieweit diese weiterhin eine *inter*-sektorale Differenzierung in der Governance (zB in Richtung der Universitäten) feststellen würden. Aus den Antworten wurde ein durchgängig sachlicher Zugang zur Thematik erkennbar: Einerseits besteht mehrheitlich die Einsicht, dass die Governance-Unterschiede vor allem aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen gegeben waren und noch sind und ergo dessen verschiedene Herangehensweisen im Zusammenwirken zwischen Ministerium, Behörde und den Hochschul-Typen (vor allem mit Universitäten), jedoch auch bei der Ausgestaltung von autonomen akademischen Kompetenzbereichen existieren. Andererseits artikulierten die Befragten das Bewusstsein über die in Relation zu den Universitäten wahrgenommenen, deutlich größeren Spielräume zur strategischen und inhaltlichen Ausrichtung der Institutionen. Damit verbunden ist – so belegen die nachfolgend angeführten Vignetten – die Existenz eines sektoralen und institutionellen Selbstbewusstseins hinsichtlich des fachhochschulischen Leistungsspektrums sowie dessen struktureller Effizienz und Effektivität, welche auf eine im Vergleich zu den österreichischen Universitäten geringere Regelungsdichte in organisationalen Belangen zurückgeführt wird:

„[...] Naja, ohne die universitäre Governance im Detail zu kennen, aber ich habe den Eindruck, dass es durch die Jugend des Fachhochschulsektors insbesondere so ist, dass wir mit einem gewissen Effizienzvorteil behaftet sind. Also ich glaube, dass Universitäten durch die lange Geschichte andere Strukturen haben, die zum Teil vielleicht eine Spur lähmender sind, als die, die wir implementiert haben müssen. Insofern sehe ich mich deutlich im Vorteil, was Effizienz angeht – also, wir haben eine nicht so große Vielfalt von Gremien und Organen. Es kann auch ein Nachteil sein, wenn man im Sinne von Meinungsbildung, möglichst breiter Meinungsbildung ausgeht, aber ich nehme es als Vorteil wahr. Weil man flexibler ist und besser reagieren kann. [...]“. P1I2G2A17

„[...] Das spannende ist, dass in Österreich einfach derzeit die Ansätze sehr heterogen sind. Weil eben nichts so fix ist, dass man gar nichts mehr machen kann. Hundert Jahre alte Universitäten, die funktionieren nach einem gewissen Schema und ich glaube, man hat hier im FH-Bereich noch wesentlich mehr Gestaltungsmöglichkeiten. [...] Es hängt natürlich immer wieder von handelnden Personen ab. Es hängt von Länderstrukturen ab – und da komme ich noch mal darauf zu-

rück: Jede FH hat einen anderen Eigentümer und eine andere Struktur. Das darf man einfach nicht vergessen.[...]. P118G2A27,35

„[...] Das heißt, die erste massive Veränderung im Zugang zur Governance – zur sektorellen Hochschul-Governance – war einmal das linguistische Verständnis, dass man sich nicht an eine Form der Institution wendet, sondern, dass eine zweite mitgenommen wird und mitgedacht wird. Nicht zuletzt deshalb, weil wir eben anders funktionieren und etwas anderes tun. Also, insofern war einmal eine Veränderung von außen gegeben. Aber ich glaube auch, dass diese Veränderung des Verständnisses sich letztendlich dann auch in das „Tun“ hineingezogen hat. Weil man begonnen hat, sich mit den beiden Hauptakteuren – und ich sage bewusst, den beiden Hauptakteuren, nämlich den Universitäten und den Fachhochschulen – ohne weiter zu differenzieren zwischen privaten und öffentlichen Universitäten – das müsste mal nämlich korrekter Weise auch machen, also beschäftigt hat. [...]“. P114G2A8

„[...] Das sind so die Unterschiede. Obgleich ich es ebenso für gefährlich halte, dass es Fachhochschulen angehen, die schlechteren Universitäten werden zu wollen. Wir wollen sicherlich nicht kollegiale Entscheidungen, für die dann am Ende niemand verantwortlich sein will. Das ist das Thema: Verantwortung und das Prinzip der Letztverantwortung. Ich glaube, dass das den Fachhochschulen mit ihren privatrechtlichen Konstellationen zum Vorteil gereicht. Da ist schon handelsrechtlich diese Frage ganz klar geregelt. [...]“. P118G1A79

Ergänzende Erkenntnisse können an dieser Stelle aus der bereits angesprochenen „Führungskräfte-Studie“ eingebracht werden (vgl. Abschnitt 5.2.4 „Ergänzende Forschung: Führungskraftestudie“). Die Interviews mit Führungskräften des Top- und des mittleren Managements in dieser angeführten Forschungsarbeit wurden sowohl an einer Fachhochschule, als auch einer Universität geführt.¹¹⁷ Die Hochschul-Governance wird hier von allen Befragten in erster Linie in Richtung Staat und staatlicher Einflussnahme bzw. anhand staatlicher Finanzierung festgemacht. Die Vertreter/innen der beiden untersuchten Institutionen unterscheiden ebenso zunächst Fachhochschul-Governance von universitärer Governance aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen. Diese werden in erster Linie hinsichtlich der Finanzierungsmöglichkeiten (an der Universität wird

¹¹⁷ Anmerkung: Dazu wurden die Fachhochschule Oberösterreich und die Johannes Kepler Universität in Linz herangezogen.

die Basisfinanzierung für die Forschung betont, an der Fachhochschule die in den Jahren ab 2013 unsichere weitere Zukunft des Ausbaus bzw. der Valorisierung der Bundes-Förderung) festgemacht.¹¹⁸

Die interviewten FH-Expert/innen gaben in dieser Studie mehrheitlich an, dass sie zwar die hohe Praxisorientierung und Kooperationsmöglichkeiten mit der Wirtschaft/den Berufsfeldern schätzen, andererseits die Einflussnahmemöglichkeiten externer Stakeholder (die teils auch als Eigentümer der FH ÖÖ agieren) in die strategische Entwicklung der einzelnen Fachhochschule als sehr hoch einschätzen. Dahingehend meinten die Befragten, einen gewissen Gestaltungsnachteil (im Sinne akademischer Selbstbestimmungsautonomie) im Vergleich zu ihren Kolleg/innen an der Universität zu haben. Auf die Wettbewerbssituation zwischen den Sektoren angesprochen, sahen die Expert/innen weniger inhaltliche oder strategische Profilaspekte als bedeutsam, wohingegen klar Positionierungsdilemmata im Bereich (1) der (kompetitiv ausgerichteten) Forschungsförderung, bzw. des hohen Drucks um Einwerbung von Drittmitteln, (2) im Hinblick auf die „Anwerbung“ von Studierenden (vor allem in technischen Disziplinen) sowie in (3) der reputativen Wettbewerbssituation der Absolvent/innen am Arbeitsmarkt konstatiert wurden (vgl. Preymann et al. 2015, S. 31f). Für die weitere Entwicklung von „Hochschul-Governance“ in Österreich ist damit auch von Bedeutung, wie sich Fachhochschulen im Bereich der (angewandten) Forschung weiterhin etablieren und ihre wissenschaftlichen und Disziplinen-Expertisen entwickeln.

Die Sekundärdatenanalyse der Studie „Academic Drift“ (2015) erfolgte durch die Prüfung der Daten, inwieweit im Hinblick auf die in diesem Zusammenhang aufgenommenen Aussagen Ansätze ableitbar sind, die möglicherweise auf ein Verschwimmen der Hochschulprofile hindeuten könnten. Vor allem die von einigen Fachhochschulen in den letzten Jahren sehr intensivierete Forschungsleistung und die daraus erhobene Forderung, Promotionen führen zu dürfen, indizieren diesbezügliche Entwicklungen.¹¹⁹ Dies impliziert ebenso den Anspruch, nicht nur berufspraktisch qualifiziertes Lehrpersonal anzustellen, sondern parallel dazu Forschende mit entsprechend anspruchsvollem wissenschaftlichem Hintergrund zu

¹¹⁸ Anmerkung: Der Ausbau des Fachhochschul-Sektors wurde seit seiner Gründung im Jahre 1993 von sogenannten Entwicklungs- und Finanzierungsplänen des Bundes gesteuert, die jeweils auf fünf Kalenderjahre befristet wurden. Die Bundesförderung wurde bzw. wird in Gestalt eines sogenannten „Normkostensatzes“ pro Studierendem/Studierender und Studienjahr zugesprochen und wird vertraglich in sogenannten Förderungsverträgen geregelt. Dieser Beitrag wurde dazu vorgesehen, die Personal- und Sachkosten zu decken, für Investitionen müssen die Fachhochschulen alternative/ergänzende Förderquellen akquirieren. Der Bundesfördersatz blieb von 1993 – 2013 unverändert, wurde zunächst um 13, 7% valorisiert und im Jahre 2016 (befristet bis zum Ende des Sommersemesters 2018 – Ende der parlamentarischen Legislaturperiode) nochmals durchschnittlich um 8,57% angehoben.

¹¹⁹ Vgl. <http://derstandard.at/2000017704029/Doktorat-an-Fachhochschulen-Hier-muss-sich-in-Zukunft-mehr-tun>, abgerufen am 21.06.2015 sowie http://www.fhk.ac.at/index.php?id=135&L=0&tx_ttnews%5Btt_news%5D=89&cHash=d9fcd65a7772cc675bcda88cb4e53ab4, abgerufen am 02.02.2016.

beschäftigen sowie darüber hinaus wissenschaftlichen Nachwuchs mit Entwicklungspotenzial zu fördern. Mit dieser Strategie unterstrichen werden soll die gleichwertige, jedoch andersartige Positionierung der Fachhochschul-Institutionen und des gesamten Sektors im Vergleich zu Universitäten.

Wie sich im Zuge der Datenerhebung zeigte, trug sowohl die sektorale wie auch innerorganisatorische Governance der Fachhochschulen mit all ihrer Binnendifferenzierung dennoch dazu bei, dass sich ein institutionelles Selbstbild und Selbstwertgefühl entwickelte. Dazu belegen beispielsweise die Antworten auf das Frageitem 1 dieser Studie einerseits, dass überwiegend der „Sendungsauftrag“ der Fachhochschulen, wonach diese wissenschaftsgeleitete, praxisbezogene Lehre mit hohem Qualitätsanspruch anbieten sollen, überwiegt: Im Mittel schätzten rund 53% der Befragten diese Aufgabe als „das“ profilbildende Element ihrer Hochschule ein. Dennoch wird dieser Leistungsauftrag von einigen Fachhochschulen erweitert, indem im Mittel rund ein Drittel der Befragten die Bereiche Forschung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie Wissens- und Technologietransfer als auch Beratung als relevante Säulen ihrer individuellen Profile definierten. Weiterhin beachtenswert ist in diesem Kontext, dass rund 8% der Befragten den Dialog und die Vernetzung mit der Gesellschaft als profilbildende Kriterien für ihre Hochschule benannten (vgl. nachstehende Abbildung 27):

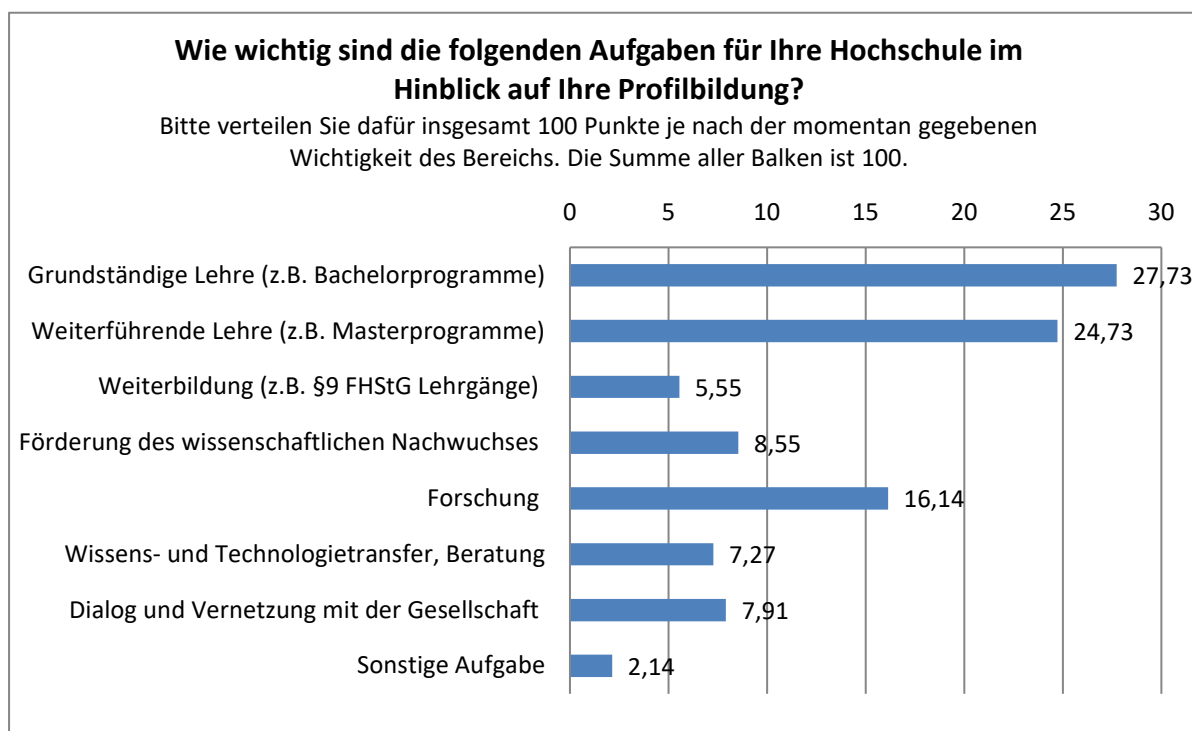


Abbildung 27: Profilbildende Elemente der österreichischen FHs
Quelle: Sterrer/Aichinger 2015, S. 5.

Im Hinblick auf die erwähnte historische Entwicklung, wonach die ursprünglich dem postsekundären Bildungsbereich zugeordneten Fachhochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses schließlich als „tertiäre“ Hochschuleinrichtungen etabliert wurden, wurde im Zuge der erwähnten Forschungsarbeit das Empfinden der FH-Repräsentant/innen hinsichtlich des Stellenwerts im Vergleich zu Universitäten hinterfragt. Bei der Sichtung der Daten aus der Studie „Academic Drift“ wurde allerdings deutlich, dass das aus den Interviews zur Dialogischen Hochschul-Governance bereits zu Tage getretene, sektorale wie auch institutionelle Profilbewusstsein sehr ausgeprägt ist, zumal klar eine Abgrenzung zum Universitätssektor, beispielsweise anhand der Stärkung des Wissens- und Technologietransfers in Wirtschaft und Gesellschaft artikuliert wurde. In (logischer) Konsequenz daraus gaben die Proponent/innen der Fachhochschul-Einrichtungen an, ergänzende organisatorische Maßnahmen gesetzt zu haben bzw. noch setzen zu werden, um ihre Häuser im Hinblick auf Forschungskompetenzen zu stärken. Dazu ist vorgesehen, entsprechende Investitionen in Infrastruktur zu tätigen sowie quantitative wie qualitative Personalentwicklung als prioritäre Agenden in der strategischen Weiterentwicklung zu betreiben. Eine Validierung dieser Aussagen erfolgt durch die Exzerpierung des entsprechenden Fragebogen-Items sowie der SPSS Auswertung aus der Studie Sterrer/Aichinger 2015:

Frage 12: Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

-2,5 = stimme auf keinen Fall zu; 2,5 = stimme auf jeden Fall zu

		Der FH-Sektor sollte Statusdefiziten gegenüber Universitäten durch Stärkung der Qualität der Lehre entgegenwirken.	Der FH-Sektor sollte Statusdefiziten gegenüber Universitäten durch die Stärkung des Wissens- und Technologietransfers in Wirtschaft und Gesellschaft entgegenwirken.	Der FH-Sektor sollte Statusdefiziten gegenüber Universitäten durch erhöhte Qualität in der Forschung und Betonung der Wissenschaftlichkeit entgegenwirken.
N	Valid	8	8	8
	Missing	14	14	14
Mean		1,6250	1,8750	1,5000
Std. Deviation		,83452	,51755	1,06904
Minimum		,50	1,50	-,50
Maximum		2,50	2,50	2,50

Tabelle 9: Statuspositionierung der FHs gegenüber Universitäten in Österreich
Quelle: Sterrer/Aichinger 2015, S.18

Bis zu diesem Punkte offen bleibt jedoch vorerst, inwieweit es den Fachhochschulen in weiterer Folge *ohne* Zutun bzw. Eingriffe anderer Akteure (vor allem des Staates durch gesetzliche Vorgaben) möglich sein wird, „ihren“ Sektor selbst entsprechend zu positionieren bzw.

hochschultypenspezifische Leistungsportfolios um bis zu diesem Zeitpunkt „originär“ oder auch traditionell universitäre Aufgaben (wie zB Promotionsrecht, Basisfinanzierung für die Forschung) zu erweitern.

6.1.1.3 *Dialog und Partnerschaft in der österreichischen FH-Governance*

Einleitend zur Ergebnispräsentation dieses Governance-Aspektes wird auf die Ausführungen zur Geschichte unter Abschnitt 1.6 „Forschungsfokus: österreichische Fachhochschul-Governance“ verwiesen. Zur Orientierung der Leserschaft seien an dieser Stelle nochmals die wichtigsten Änderungen angeführt: Zum Zeitpunkt der Befragung der Expert/innen aus den österreichischen Fachhochschul-Einrichtungen wurde das Fachhochschul-Studiengesetz das erste Mal in der Geschichte dahingehend novelliert, als die FH-Einrichtungen in hochschulischen Organisationsbelangen verpflichtet wurden, ein in seiner personell-funktionalen Zusammensetzung definiertes (Fachhochschul-)Kollegium einzusetzen.¹²⁰ Weiterhin erfolgte eine gesetzliche Neugestaltung dahingehend, als das Qualitätssicherungssystem der österreichischen Hochschul-Landschaft in ein gemeinsames Gesetz (HS-QSG Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz) zusammengefasst wurde. Als Konsequenz daraus wurde ebenso eine neue Behörde, die AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) gesetzlich definiert und begründet. Aufgrund der unterschiedlichen sektoralen Grundverfassungen (Universitätsgesetz 2002, Fachhochschul-Gesetz 1993, Hochschul-Gesetz 2005)¹²¹ wurden allerdings unterschiedliche Aspekte zur Qualitätssicherung festgelegt – dies führte zu entsprechender Kritik.¹²² Um sektorale Abstimmung zu erzielen und die österreichische Hochschul-Landschaft in ihrer Gesamtheit weiterzuentwickeln, wurde daher ein Strategieprozess aufgesetzt und koordinative Abstimmungsgremien auf Bundesebene eingerichtet (2011: Projekt Dialog Hochschul-Partnerschaft, ab 2012: Projekt Hochschul-Plan und Einrichtung einer Sektor-übergreifenden Hochschul-Konferenz).¹²³

Auf Basis dieser Ausgangssituation wurden die Expert/innen des FH-Sektors zu ihren Wahrnehmungen hinsichtlich der Qualität dieses initiierten „Dialogs“ bzw. der eingerichteten Hochschul-Konferenz befragt. Aus den insgesamt 48 zugeordneten Codierungen ist zunächst eine gewisse vorsichtige Zurückhaltung hinsichtlich der Wirksamkeit dieser gesteuerten, institutionalisierten Austauschmöglichkeit zwischen den Governance-Akteuren (Ministe-

¹²⁰ Vgl. §10 FHStG idgF. In seinen Aufgaben ist das Fachhochschul-Kollegium in etwa mit dem Senat einer Universität vergleichbar.

¹²¹ Anmerkung: Im jeweils vollen Wortlaut: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, BGBl I 120/2002, Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge, BGBl I 340/1993, Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien, BGBl I 30/2006 idgF.

¹²² Vgl. http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/676740/Qualitaetssicherung_Ein-Pickerl-fur-alle-Hochschulen

¹²³ Vgl. hierzu Ausführungen in Abschnitt 1.6. „Forschungsfokus: österreichische Fachhochschul-Governance“.

rium, Behörde, Wirtschaft, Universitäten, Fachhochschulen, private Hochschulen, Studierendenschaft¹²⁴) ableitbar:

„[...] Also dieser Dialog hat für meine Institution insgesamt ganz wichtige und positive Auswirkungen. Warum? Weil in dem Wissen, dass die Kommunikation zwischen Universität und Fachhochschule immer auch von Nicht-Genug-Verstehen des jeweils anderen über viele Jahre geprägt war und die Universitäten schon stark angeregt und angehalten werden, mit den anderen Marktteilnehmern zu sprechen und zu arbeiten, hat sich so vieles sehr verändert – und das ist zu unserem Vorteil. [...]“. P118G1A38

„[...] Ich sehe den Dialog in dieser neuen Konstellation als eine Gesprächskultur, die dazu vorgesehen ist, dass grundsätzlich Neues entstehen kann. Es geht nicht nur darum, dass man sich gegenseitig Standpunkte mitteilt, sondern hier haben wir eine Form und Möglichkeit des gemeinschaftlichen Lernens. Es geht darum, sich zu verstehen und vorbehaltlos auf die anderen einzulassen. Es geht neben dem Lernen auch um das Reflektieren – das heißt, nicht nur wahrzunehmen, sondern auch darauf zu achten, was das Wahrgenommene mit einem selbst, aber auch mit den anderen macht. Ich bin einmal gespannt, wie sich das noch entwickeln wird. Es ist ja da und dort nicht immer rund, was da läuft. Wenn man das endlich verstehen würde – ich würde sagen, im politischen Kontext ist das nicht immer der Fall. Das ist eine traurige Erkenntnis, aber dazu bin ich viel zu sehr gelernter Österreicher. [...]“. P115G1A22

Dennoch regte sich bei einigen der Interviewpartner/innen vorsichtige Skepsis hinsichtlich der eingeleiteten Abstimmungsmöglichkeiten sowie im Hinblick auf die Wirkmacht der installierten Hochschul-Konferenz. Denn bei genauerer Betrachtung der für dieses Gremium vorgesehenen „Arbeitsweise“ identifiziert die auf dialogische Prozesse sensibilisierte Forschung einen interessanten inhaltlichen Aspekt. Auf der Homepage der Hochschul-Konferenz ist unter anderem nachzulesen: „[...] Der Grundgedanke folgt hierbei dem Prinzip einer partnerschaftlichen Auseinandersetzung zwischen den direkt betroffenen Hochschuleinrichtungen. Es geht darum, sowohl bei der Festlegung von Themen, ihrer Bearbeitung und vorgeschlagenen Umsetzung eine klare und einheitliche Position *im argumentativen Diskurs* zu errei-

¹²⁴ Anmerkung: Institutionalisiert als „Österreichische Hochschüler_innenschaft“ (vgl. <https://www.oeh.ac.at>, abgerufen am 16.05.2016).

chen. [...]“.¹²⁵ Wie aus der begrifflichen und definitorischen Aufbereitung der (qualitativen) Unterschiede zwischen Dialog, Diskussion, Debatte, Diskurs und Disput (vgl. Tabelle 4: „Austauschformen der Kommunikation im Vergleich zu Dialog“, Seite 123) deutlich wurde, könnte die Darlegung der Arbeitsweise der Hochschul-Konferenz auch darauf deuten, dass sich die Akteure (vor allem des Universitäts- als auch des Fachhochschul-Sektors) darüber verständigen, innerhalb dieses Gremiums über etablierte, teils verfestigte Positionierungen auszutauschen und der aus den Gesprächen zu erzielende Nutzen damit zu hinterfragen ist. Ohne diese Dimension in den Interviews als Fragestellende angesprochen zu haben, meinten hierzu exemplarisch einige FH-Expert/innen:

„[...] Na, schauen wir einmal und hoffen auf „audiatur et altera pars“ (lacht). Ich glaube, das ist genau der Punkt! Respekt vor der Position des anderen zu haben und zu versuchen, sich in die Situation des anderen hineinzusetzen und die Problemstellung aus der Brille und aus der Position des anderen zu betrachten. Das nimmt jedem Streit oder jeder Diskussion am Ende des Tages sehr viel an Spitze. [...] Aber (Pause, denkt nach) Dialog und Bereitschaft, die Dinge auch weiterzubringen, passiert in Wahrheit im bilateralen Austausch. Und über die Summe der bilateralen „Austausche“ erfolgt eine Änderung im Gesamtsystem. Ich glaube nicht, dass wir in der Lage sind, über institutionelle Gremien oder Organisationselemente oder was auch immer über einen formalistischen Dialog hinauszukommen. [...]“. P117G1A19,22

„[...] Ich meine, das war und ist halt auch sehr politisch geprägt, dahingehend, dass sich die verschiedenen Interessensgruppen - dass sich die dann positionieren können. Ich halte schon mehr von der neuen Hochschul-Konferenz. Die findet in einem kleinen Rahmen statt. Da sind Themenforen, bei denen man sich austauschen und Empfehlungen abgeben kann. Darum gefällt mir dieses Konzept auch besser. Aber wie gesagt, ich hoffe, dass es sich da weniger um einen Marketing-Gag handelt, und es gelingt, einen offenen und ehrlichen Dialog zu führen. [...]“. P114G1A34

Aus betriebspädagogischer Sicht der Governance-Forschung ist jedoch erwähnenswert, dass nicht zuletzt aufgrund des durch die zuständigen Minister, 2011 für den Hochschul-Dialog Dr. Johannes Hahn und ab 2012 DDr. Karl-Heinz Töchterle für die

¹²⁵ Vgl. http://www.hochschulplan.at/?page_id=6, abgerufen am 07. Juli 2016. Die kursive Hervorhebung dient der Verdeutlichung und wurde durch die Autorin vorgenommen.

Hochschul-Partnerschaft kommunizierten, „neuen“ Kurses in der Governance die Auffassung vertreten wurde, wonach diese initiierten Koordinations- und Abstimmungsprozesse zwischen den Hochschul-Sektoren und ihren Stakeholdern von wechselseitigem Verstehen und gemeinsamem Lernen getragen werden sollte. Die oben angeführten Zitate verweisen auch auf den Umstand, dass viele der befragten Expert/innen die Entwicklung des Sektors über die Zeit der vorangegangenen 20 Jahre in unterschiedlichen Qualitäten des Wahrgenommen-Werdens, des Einander-Zuhörens sowie des (allfällig stattgefundenen) Miteinander-Lernens miterlebten. Diese Überlegung führt zu einer weiterführenden Analyse der Daten aus der Studie zur Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors. Zwei Jahre nach der Ersterhebung der Sichtweisen zur sektoralen Entwicklung wurde in den Antworten zur Frage nach der (möglichen) Wirkung der Projekte Hochschul-Dialog und Hochschul-Partnerschaft deutlich, dass die involvierten Expert/innen sich der Risiken des eventuellen Misslingens einer verstehensbasierten Kommunikation und Interaktion, so wie sie im Lösungsmodell skizziert wurde (vgl. Abschnitt 3.3 „Synthese der Theorien: Beitrag zu Problemlösung und Modellentwicklung“, Seite 125) und nach (betriebs-)pädagogischen wie dialogischen Gesichtspunkten gestaltet sein sollte (vgl. Kapitel 4 „Governance „neu“ gedacht: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“), bewusst wurden. Vor allem langjährig im FH-Sektor agierende Persönlichkeiten äußerten klare Vorstellungen darüber, in welcher Form Dialog und Partnerschaft auszugestalten sind, um – trotz oder gerade wegen des bisweilen euphemistischen Charakters des Begriffs „Dialog“ – dennoch zu zufriedenstellenden Ergebnissen für *alle* Beteiligten zu gelangen. Wenngleich ebenso deutlich wird, dass die definitorisch identifizierten Unterschiede zwischen „Dialog“ und „Diskussion“ (vgl. dazu Abschnitt 4.2.3 „Dialogisches Handeln als Weg von Verständnis zu wechselseitigem Verstehen“, Seite 123) nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden:

„[...] Das ist jetzt sehr despektierlich, aber vielleicht ist das ja auch ein sehr menschliches Verhalten. Es soll kein Debattierclub werden, sondern es muss etwas herauskommen. Und wann kommt etwas heraus? Wenn ich etwas definiere, festhalte, und sage: „Das ist jetzt das Resultat.“ Dabei müssen wir aber sehen, dass das Resultat das Ende des Dialogs ist. Das wird nämlich gerne übersehen. Manchmal kann das ja gut sein, wenn ich sage, der Dialog hat zu einem Resultat geführt und das wird dann umgesetzt. Aber sehr oft wird das Resultat dann auch benützt, um zu sagen, der Dialog wurde abgewürgt. Oder die Notwendigkeit, zu

einem Resultat zu kommen, wird dann sehr oft vorgeschoben, um den Dialog abzukürzen. [...]“. P2I4G10A18

„[...] Wissen Sie, Dialog kann man nicht verordnen. Dialog kann man begünstigen, in dem man die richtigen Rahmenbedingungen schafft. Beim Dialog kommt es immer auf diejenigen an, die diesen Dialog führen – also auf die Menschen, nicht die Institutionen. [...]“. P2I3G7A53

„[...] Ja, da sind wir tatsächlich dann unmittelbar beim Thema des Dialogs: Es geht um ein Verstehen-Wollen, es geht darum, sich auf den jeweils anderen auch einlassen zu können. Bisweilen habe ich auch den Eindruck, dass wir aneinander vorbeireden. Vermeintlich kann man sich auf etwas verständigen, aber verlässt man den Tisch und geht auseinander – also, im Alltag, da ist das dann wieder eine Interpretationssache. Governance als Interaktions-, als Koordinationsstruktur, das ist in diesem Lichte eine sehr interessante Geschichte. [...]“. P2I5G12A17

Angesichts dieser Überlegungen und der Einsicht, dass aufgrund nach wie vor existenter Positionierungen der einzelnen Akteure eine rein verstehensbasierte, offene, und für kollektives Lernen ausgerichtete Governance-Konstellation (noch) nicht zu realisieren war, wurden die Ursachen und Beweggründe eingehender erfragt bzw. beleuchtet. Wie in der Studie zur Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors 2014 erhoben werden konnte, sollte die Konsolidierung der Qualitätssicherung ein Zeichen zur Vertrauensbildung dahingehend sein, als man die einzelnen Hochschul-Sektoren (vor allem Universitäten und Fachhochschulen) „auf Augenhöhe“ miteinander sowie gleichberechtigt gegenüber Ministerium und Behörde zu etablieren suchte. Betrachtet man den folgenden Ergebnisblock, so mündete die anfänglich vorsichtig positiv skeptische Einstellung der FH-Expert/innen nunmehr in eine gewisse (pragmatische) Ernüchterung.

6.1.1.4 Governance löst Hierarchie nicht ab: Durchsetzung kraft Gesetz und Finanzierung

Die in den Abschnitten 2.3 „Governance-Aspekte der Ökonomik“ sowie 2.4 „Governance-Aspekte der Politikwissenschaften“ thematisierten, einflussnehmenden Effekte hierarchisch geprägter Akteurs-Konstellationen finden in der Geschichte der österreichischen Fachhochschul-Governance ebenso ihren Niederschlag. Unter dem Eindruck des New Public Management gegründet, wurden der Sektor und dessen Governance-Mechanismen auf Wettbewerbsfähigkeit, Effizienz und Effektivität ausgerichtet. Darüber hinaus war und ist den Akteuren bewusst, dass nicht zuletzt aufgrund der legislatischen Kompetenz des Staates und des-

sen Förderungspolitik sowie auf Basis der (qualitäts-)steuernden Wirkung der zuständigen Behörden (1993-2012 der Fachhochschulrat - FHR, danach die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria - AQ Austria) ein völliges Ausblenden des hierarchischen Prinzips nicht möglich ist. Allerdings zeigt ein Blick zurück (sowohl in die Studie „Dialogische Hochschul-Governance als auch in die Forschungsarbeit „Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors“), dass sich die Akteure durchaus darüber im Klaren waren und sind, dass aufgrund (gemeinsamer) Erfahrungen Verbesserungspotenziale im Sinne des kollektiven Lernens realisiert werden konnten. Diese Erkenntnis spiegeln die nachfolgenden Zitate, die aus insgesamt 49 hierfür repräsentativen Aussagen codiert wurden, wider:

„[...] Naja, der FHR war ja Behörde und natürlich hat man da eine Parteienstellung. Aber das ist klar: Ober sticht Unter. Aber das hängt halt auch immer vom persönlichen Kontakt ab: Wenn man mit den Personen gut im Einvernehmen war, konnte man schon auch auf Augenhöhe agieren. Aber es konnte genauso gut auch ganz anders laufen. Wir hatten immer einen tadellosen Kontakt und eine gute Zusammenarbeit, im Großen und Ganzen auch wirklich auf Augenhöhe. Der FHR war teilweise auch sehr unterstützend. Dennoch war immer klar: „Wir sind Behörde, die reglementiert und ihr seid diejenigen, die das umzusetzen haben“. Partnerschaftlich hätte ich die Zusammenarbeit aber dann auch wieder nicht qualifiziert, nein, so hätte ich das auch nicht erlebt. Das meine ich aber auch gar nicht negativ. Behörde ist Behörde und die hat auch ihre gesetzlich verankerte Rolle. Und der sind die FHR Leute auch immer auf sehr korrekte Weise nachgekommen. Das haben die im Großen und Ganzen sehr gut gemacht, da kann man wirklich nichts dagegen sagen. [...]“. P2I5G11A15

„[...] Das muss ja nicht bedeuten, dass man es gleichgewichtig betrachtet, aber in einem sinnvollen ausgewogenen Verhältnis zueinander. Das staatlich-hierarchisch kontrollierende Element ist dagegen deutlich schwächer ausgeprägt. Dadurch, dass ja bei uns das Element der Gebietskörperschaften völlig wegfällt ist das eben ganz anders, als bei anderen. Das sollte man in diesem Zusammenhang natürlich auch nicht unterschätzen.[...]“. P1I1G1A62

„[...] Nur, wir hängen letzten Endes am Tropf der staatlichen Finanzierung – also kommen wir von der Hierarchie dennoch wenig weg. Die Wirtschaft: Das hängt natürlich auch wiederum von den Studiengängen ab, die von einer Institution angeboten werden. Die Wirtschaft sehe ich eher als Dialogpartner im Hinblick auf

Ausbildungsanforderungen und Anbieter von Praktikumsplätzen und dann natürlich als Abnehmerinnen und Abnehmer von unseren Studierenden.[...]. P1I3G2A52

„[...] Also im Endeffekt betrachte die Entwicklungen durchaus gut. Und auch im Laufe der Zeit immer besser. Hängt aber auch damit zusammen, dass die FHs immer mehr auf Augenhöhe agieren, wobei man vielleicht differenzieren muss: Vielleicht ist das auch ein lokales Spezifikum, was die Augenhöhe betrifft. Weil in den Bundesländern natürlich die FHs noch mehr auf Augenhöhen mit den Unis reden, weil die Dominanz der Universitäten auch nicht so groß ist, wie hier bei uns.[...]“. P2I3G7A3

Wohl nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnis, dass das „auf Augenhöhe agieren“ in nicht allen Belangen des Zusammenwirkens der Governance-Akteure gelingt, ist umso bedeutsamer, dass nach überwiegender Auffassung der Befragten eine Verhandlungs-Konstellation etabliert werden konnte, die verschiedene Formen des Einbezugs der Stakeholder ermöglichte.

6.1.1.5 Handlungsmechanismus: Dialogisch konturierte Verhandlung als Gebot der Stunde

Die Formen der Konsultation und der diversen Möglichkeiten, zu Gesetzesvorlagen, zu Vorhaben des Ministeriums oder auch der Behörde Stellung zu nehmen sowie durch die Installation von Gremien, die einen Austausch der Sichtweisen zu verschiedenen Hochschul-Thematiken ermöglichten, belegen eine schrittweise Optimierung der FH-Governance im Sinne der diese Arbeit prägenden, dialogisch zu managenden Entwicklungshaltung. Insbesondere die immer wiederkehrende Erwähnung des Begriffs „Dialog“ scheint ein Indikator dafür zu sein, dass Reflexionsbereitschaft gegeben war und ist. Wenngleich immer wieder deutlich wird – und hier die Annahmen und Prinzipien des Dialogischen Managements stützt – dass diese als dialogisch charakterisierten Austausch-Konstellationen allerdings mit konkreten Ergebnissen abschließen müssen, um das wechselseitige Vertrauen zu stützen und den Verhandlungs- und Konsenswillen der Beteiligten nachhaltig aufrecht zu erhalten. Dies verdeutlichen exemplarisch nachfolgende Statements:

„[...] Ja, ich denke, diese Abstimmungskonstellationen müssten - theoretisch gesprochen - gleichberechtigt sein, es sollten aber nicht zu viele Partner sein und das Ganze sollte auch Output-orientiert sein. Also ich glaube, sich nur zu unterhalten, das reicht nicht. Und weniger ist dann manchmal mehr. [...]“. P1I2G1A26

„[...] Erstens sehe ich die Chance und zweitens findet der Dialog ja schon statt. Und da ich aus dem universitären Sektor komme und mir sehr viele der handelnden Personen im österreichischen Universitätsbereich persönlich bekannt sind. Dieser Dialog findet statt, beginnt. Und dieser Dialog wird sicherlich auch im Hinblick auf die Hochschul-Konferenz verstärkt werden müssen. Einer der Hintergründe, warum dieser Dialog notwendig ist, glaube ich, ist unsere Verantwortung. Und zwar von beiden Institutionentypen – vor allem wegen der Verantwortung unseren Studierenden gegenüber.[...]“. P1I3G2A28

„[...] Ich hoffe also, das ist meine größte Hoffnung, dass die neue Ordnung zu einer Entlastung der Administration führt und nicht zu einem Aufblähen. Also, es wäre weniger erfreulich, wenn man dann auch Leute beschäftigen müsste, die sich nur noch mit Statistiken beschäftigen. Das in einer Zeit, wo die Gelder knapper werden. Also ich glaube, Qualität in Lehre und Forschung ist wichtig und richtig, aber es muss auch bei den Behörden eine Effizienz herrschen und nicht, sag ich mal, alle Leute müssen beschäftigt werden. Aber ich glaube einfach, man muss fair sein, es muss sich alles finden, da sind auch neue Organisationsstrukturen, Menschen, die neu miteinander arbeiten und das wird ein bisschen Zeit brauchen. [...]“. P2I2G5A20

„[...] Ich habe ein schönes Stück des Weges auch den Eindruck, man diskutiert darüber, was der sinnvollste Weg und die damit verbundenen finanziellen Ressourcen sind, um das gesamte Gefüge weiterzubringen. Natürlich im Moment überlagert durch gewisse Krisenszenarien – aber das sollte man eigentlich ausblenden. Man sollte daher nicht die aktuelle Situation, wo es überall knapp wird, als Benchmark für eine grundsätzliche Aussage nehmen. [...] Trotzdem: Jede Form des Dialoges, der auf Gremialebene kommt, ist in Wahrheit am Ende des Tages nur das Signal, einem Dialog nicht im Weg zu stehen. Nicht mehr und nicht weniger. [...]. Und das zu befürworten, zu unterstützen, was auch immer. Aber Dialog passiert nicht auf dieser Ebene. Der Dialog passiert zwischen Menschen, die miteinander können oder auch nicht miteinander können, was auch immer. Das ist auch gut so, dass es so ist. [...]“. P1I7G1A17, 24

Als ergänzenden Aspekt aus der Studie zur Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors fand sich weiterhin, dass die seitens der Befragten im Jahre 2012 zum Ausdruck gebrachte Skepsis hinsichtlich der Abwicklung von Qualitätssicherungsverfahren und der Interaktion mit der neuen Behörde nicht unbegründet war. Wie sich anhand der folgenden Vignetten verdeutlicht, werden die Entwicklungen im Bereich der behördlichen Qualitätssicherung durch die im Jahre 2012 gesetzlich begründete Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagentur AQ Austria von den fachhochschulischen Verantwortungsträger/innen zwischenzeitlich bereits mit gewissem Unmut verfolgt. So werden die Dienstleistungen bzw. der Servicierungsgrad der Behörde von deren Adressaten durchaus kritisch hinterfragt, bisweilen kritisiert:

„[...] Es scheint mir da alles mehr und mehr in Richtung Vollbürokratie zu gehen. Sie kennen das ja: Wir müssen den Erhalt jedes Mails bestätigen. Auch wenn die uns bloß eine Kostenaufstellung – wohlgemerkt zur Stellungnahme – schicken. Und dann kommt ja sowieso die Rechnung – deren Erhalt müssen wir aber auch wieder bestätigen. [...] Und dann diese unendlich langen Checklisten, was man da alles darstellen muss. Es gibt uns jetzt mehr als 20 Jahre: Könnte man uns da nicht langsam vertrauen, dass wir die Dinge richtig machen? Die Unis machen das ja auch über die Senate. Wir werden ja ohnedies alle paar Jahre detailliert auditiert und alles im Qualitätsmanagement-System hinterfragt [...]“.
P2I7G14A23

„[...] Nun ja, Stellungnahme-Möglichkeit..... (Pause, denkt nach). So sehr ich das ja an sich schätze, dass wir da gefragt werden. Allerdings habe ich so den Eindruck, man sammelt diese Dokumente nur, um sagen zu können, man habe ohnedies höflich nachgefragt. Ich habe da als FH-Vertreter mehr und mehr den Eindruck – verzeihen Sie meine Deutlichkeit – man wird in vielen Belangen dann doch einfach überfahren. [...]“. P2I3G5A46

„[...] Wenn Sie mich da fragen, schauen wir uns einfach die letzten Änderungen an: Gefragt worden sind wir schon, aber auf grundlegende Hinweise aus dem Sektor ist man da, meine ich, nicht eingegangen. Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass zwar einerseits von Profilbildung gesprochen wird, wir aber andererseits im Namen der Qualität immer mehr ähnlicher gemacht werden. Woran sollen wir uns denn dann noch unterscheiden? Weil die Studienangebote anders heißen? [...]“. P2I5G12A48

Deutlicher erkennbar sind offenbar die Bemühungen des zuständigen Ministeriums bzw. der entsprechenden Fachabteilung, etablierte Abstimmungsprozesse und -verfahren weiter zu verbessern und Entscheidungen so gut wie möglich nachvollziehbar zu gestalten. Diese Wahrnehmungen wurden von einigen befragten FH-Expert/innen wie folgt artikuliert:

„[...] Das ist im Unterschied zum Ministerium. Ich finde, da hat sich über die Jahre einiges sehr zum Besseren gewandelt. Eines, wenn nicht alles (schmunzelt). Zum Beispiel die Informationsveranstaltungen [...] oder auch das Bemühen, uns FH-Erhaltern deren interne Datenaufbereitungen und Statistiken zu erklären. Wenngleich naturgemäß nicht immer alles in unserem Sinne ist. Aber immerhin, da habe ich das Gefühl, dass man uns wirklich zu verstehen sucht. [...]“. P218G15A33

„[...] Na, immerhin kommen da jetzt mehr Erklärungen und ich habe den Eindruck, dass hier Governance aktiv angegangen wird, so auf Augenhöhe im Informationsfluss und im Austausch. Die Entscheidungen, die sind dann naturgemäß oft politisch – das ist eben mal so. Aber zumindest die Sachebene, die kann man jetzt aus dem Ministerium viel besser nachvollziehen, als früher. Das mag vielleicht auch damit zusammenhängen, dass wir als Sektor in diesen Dingen geschlossener auftreten, als das zu Beginn war. [...]“. P211G3A26

„[...] Und diese österreichische Hochschul-Konferenz ist immerhin ein sehr strategisches Gremium, nämlich zwischen allen Hochschul-Sektoren und dem Ministerium – mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen. Dass hier institutionalisiert ein Dialog angeregt wurde, war sicher sehr vernünftig und ist für die Wettbewerbsfähigkeit des österreichischen Hochschul-Sektors insgesamt äußerst bedeutsam. [...]“. P218G15A18

„[...] Naja, Du kennst das ja. Das eine sind die Regeln, das andere deren Auslegung. Und da kann man sehr viel hineininterpretieren. Bei der AQA empfinde ich das jetzt schon sehr, sehr eng. Da wird jeder einzelne Buchstabe wieder auf die Waagschale gelegt. Und ich habe nicht den Eindruck, dass die dir da bei deinem Antrag helfen wollen. Ohne emotional werden zu wollen, aber: Da geht es doch um etwas! Um Menschen, die studieren wollen, um Menschen, die bei uns arbeiten wollen. Das erlebe ich seit ein paar Jahren im Ministerium als besser werdend. Da kann man nachfragen, man kann seine Argumente anbringen und ich

habe das Gefühl, dass man da zumindest sehr bemüht ist, zu helfen und eine Weiterentwicklung zu unterstützen.[...]. P2I5G11A39

*„[...] Also um ehrlich zu sein, da bin ich ja auf die weiteren Entwicklungen gespannt. Bei der AQA habe ich mehr und mehr das Gefühl, man wird im Kreis geschickt. Bei den Kurzanträgen bekommen wir das ok vom Bund für die Finanzierung der Studiengänge für bestimmte Jahre, dann wird entwickelt, dann das Procedere um die Akkreditierung – das wird auch jedes Jahr noch umständlicher und aufwändiger – und dann schickt man uns wieder zum Ministerium, um die Akkreditierung neuerlich genehmigen zu lassen, damit wir das Geld bekommen. Im Ministerium die sind wenigstens unterstützend, das erlebe ich da schon so. [...]“
P2I6G13A42*

Auf Basis dieser Erfahrungen ist aus den folgenden Antworten der Befragten in gewisser Hinsicht eine situativ-kontextuelle Positionierung wahrnehmbar. In der Betrachtung der historischen Entwicklung zeigt sich, dass durch den Wechsel der Behörde (Fachhochschulrat - FHR zur Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria) nunmehr eine neue Ausgangssituation geschaffen wurde, bei der es gilt, eine „neue“ Vertrauensbasis zu entwickeln und das Zusammenwirken bzw. die wechselseitige Interdependenz durch geeignete Kommunikationsmittel und -wege zu gestalten.

6.1.1.6 FH-Governance im Wandel der Zeit: Taktisches Lernen etablierte sich...

Wie nun dargestellt, zeigte sich in Betrachtung der Antworten aus den Befragungen über den Zeitverlauf eine durchaus ambivalente Haltung hinsichtlich der Qualität in der Zusammenarbeitsbereitschaft. Speziell diese Situation wurde in der Studie „Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors“ mit den theoretischen Überlegungen des deutschen Soziologen und Systemtheoretikers Max Miller in Bezug gesetzt (vgl. Aichinger 2014). Wie in Abschnitt 4.1.3 „Soziale Aspekte und inhaltliche Ziele kollektiver Lernprozesse“ dargelegt wurde, setzt Miller in seiner Theorie zu kollektiven Lernprozessen auf das Erkennen von Diskrepanzen und Unterschieden sowie entwicklungspsychologisch betrachtet, auf das Lernen durch Erfahrung, die durch die jeweils „bessere“ Argumentation gestützt wird. Millers Ansicht nach besteht *auch* die Möglichkeit, durch die Einsichten eines Dissenses zu lernen, wenngleich hierbei jedenfalls das Bestreben der Akteure miteingeschlossen sein muss, zumindest einen Kompromiss, im Idealfall einen Konsens zu erzielen. Mit dieser Herangehensweise kann in gewisser Hinsicht auch von „taktischem Lernen“ gesprochen werden – es erfolgt bis

zu einem gewissen Punkte eine Angleichung/Anpassung an die Positionierung des jeweiligen Gegenübers und damit implizit die Ausgestaltung von „Spielregeln“ im Zusammenwirken. Wie die nachstehenden Statements verdeutlichen, dürfte die österreichischen Fachhochschul-Governance zwischen diesen Polen hin- und herschwanken:

„[...] Ich glaube aber letztendlich, wenn man die Zeit, die ich zu überblicken vermag – also seit 1998, Revue passieren lässt, dass sich hier schon auch sehr lebendige Strukturen und Prozesse eingespielt haben und die diese grundsätzliche Bipolarität zwischen den Akteuren mildern, aber nicht aufheben. [...]“. P111G1A7

„[...] Daher hat Hochschulsteuerung meiner Meinung nach viel mit Verstehen zu tun, wie das so tickt, wie die Lehrenden denken und warum das so ist. Man muss die positive Kraft zur Entfaltung bringen und die Leute, die da Blockade aufbauen, mit ins Boot bekommen. Ansonsten kippt das ganz schnell – negative Energie neigt dazu, sehr rasch um sich zu greifen und dann alles und alle zu verderben. Wenn Sie mich fragen, ich würde meinen, das ist auch die Kernidee der Governance. Ja, es geht um steuern und entscheiden, ja es geht darum, Regeln einzuführen. Aber Sie können weder steuern, noch entscheiden, wenn Sie sich keine Regeln als Normen und Werte zurecht gelegt haben. Da müssen dann aber auch alle bereit sein, sich diesen Regeln zu verschreiben und akzeptieren, wenn etwas ausgemacht wurde, dass es dann auch so umgesetzt und so gelebt wird. [...]“. P115G2A83

„[...] Da ist meines Erachtens ein gewisser Bruch passiert, wenn Sie so wollen. Zuerst einfach sehr – durchaus berechenbare – Vorgangsweisen, da ja die ersten drei Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungspläne immerhin eine Laufzeit von fünf Jahren hatten. Dann hat man kurzfristig mangels entsprechender Budgets diese Vorgangsweise gestoppt und den Fachhochschul-Plan nur noch auf drei Jahre gekürzt. [...] Aber – das ist eine Einschätzung: Es ist schon dadurch stärker „verpolitisiert“ worden. Weil immer dann, wenn sozusagen die Politik von Plänen abgeht, aus welchen Gründen auch immer, steigt nach meiner Erfahrung [...] die Abhängigkeit auf der politischen Ebene. Weil wir müssen uns jetzt von Jahr zu Jahr bemühen. Und natürlich gibt es dann auch wieder gute politische Signale.[...]“. P211G3A11,12

„[...] Da sind die FHs sehr unterschiedlich aufgestellt, was aber auch mit den Erhaltern zusammenhängt. [...] Also, ich meine, die Möglichkeiten, die hinter diesen Rahmenbedingungen stehen, spielen damit eine entscheidende Rolle. De facto heißt das [...], dass es da Entfaltungsmöglichkeiten gibt, die sich aber von den jeweiligen Rahmenbedingungen herleiten lassen. [...] Die – richtig, sehr individuell gestaltet werden. Und ich finde das ganz gut so. Und es überrascht mich immer wieder – wie unterschiedlich die Konstellationen und Zugänge sind und ich finde das sehr fruchtbringend. [...] Aber ich finde das wirklich interessant und spannend, wie verschiedene Eigentümer- bzw. Erhalterkonstellationen und verschiedene andere Konstellationen zu unterschiedlichen Lösungen finden, die dann als best practice gesehen werden können. [...]“ P111G2A 8,10,11

Wie hier zuletzt angesprochen, ist der FH-Sektor noch immer sehr durch dessen Vielfalt an Institutionen, an Strukturen und Abläufen geprägt. Diese Unterschiede werden – insbesondere das letzte Statement in diesem Abschnitt berücksichtigend – mehrheitlich als wertvoll und bereichernd betrachtet. Hierzu sei an dieser Stelle angemerkt, dass dieses „Gemeinsame“ in den Anfängen der FH-Geschichte nicht immer vorhanden war. So wurden die ersten Evaluierungen von FH-Studiengängen (die bis zum Jahr 2007 im Abstand von fünf Jahren durchzuführen waren) auch von Gutachter/innen durchgeführt, die an österreichischen FH-Einrichtungen tätig waren. Die vor allem in den Gründungsjahren des Sektors sehr intensive Wettbewerbsfähigkeit um Studienplätze, Studiengänge und damit bundesseitige (Ko-)Finanzierung zwischen den Bundesländern und den Fachhochschul-Institutionen veranlasste kritische Stimmen zur Äußerung von Bedenken hinsichtlich der Objektivität der Sektor-intern agierenden Gutachter/innen. Es wurde auf mögliche Befangenheitsgründe abgestellt, zumal die Gutachter/innen stets aus fachverwandten oder disziplin-ähnlichen Studiengängen ausgewählt wurden und damit die Ausblendung allfälliger „Konkurrenzüberlegungen“ nicht gänzlich ausgeschlossen werden konnte. Aus diesem Grund wurde von der damals zuständigen Behörde, dem Fachhochschulrat (FHR), in der Folge darauf geachtet, dass es zu keinen diesbezüglichen Nominierungen mehr kam. Auf Basis dieser Erfahrungen wurde die Möglichkeit eingeräumt, bei Gutachter/innen-Vorschlägen Einspruch zu erheben, so die von der Akkreditierung oder dem Audit „betroffene“ FH-Einrichtung sachliche Befangenheitsgründe des/der Gutachter/in ins Treffen führen konnte bzw. kann. Zwischenzeitlich erfolgt die Zusammenarbeit der Fachhochschulen in Belangen der Forschung, der Qualitätssicherung, der Internationalisierungsarbeit oder aber auch des Personalmanagements bzw. der Personalentwicklung – vor allem am Wege der in diesen Bereichen eingesetzten Arbeitsausschüsse im

Rahmen der Fachhochschul-Konferenz (FHK). Weiterhin institutionalisierten sich zwischenzeitlich regelmäßige Erfahrungsaustausch-Meetings der FH-Geschäftsführungen und der FH-Kollegiumsleitungen/Rektorate, die ihrerseits wiederum dazu vorgesehen sind, sektorale oder aber Kompetenzbereichs-spezifische Themen abzustimmen. Diese Entwicklungen verdeutlicht der nachfolgende Abschnitt vertiefender.

6.1.1.7 Positionierungen (ver)ändern sich: Taktik wandelt sich in Dialog-bereites Lernen

Wie bereits dargestellt, bewirkte die unterschiedliche historische und quantitative Entwicklung der einzelnen Institutionen innerhalb des österreichischen FH-Sektors eine durchaus erwünschte Vielfalt, jedoch auch zwischenzeitliche Annäherung in Richtung dialogisch konturiertem Zusammenwirkens. Die in den vorangegangenen Abschnitten erhobenen Entwicklungen in der Governance-Konstellation belegen jedoch auch, dass die Positionierungen zwischen den Fachhochschul-Einrichtungen zu anderen Akteuren durchaus verschieden gelagert sind und – im konkreten Falle im Zusammenwirken mit der Behörde – welche aus (betriebs-)pädagogischer Warte und mit Blick auf die intendierten Effekte des Dialogischen Managements jedoch tendenziell zu rückläufigen Entwicklungen führten. Andererseits zeigt die nähere Beleuchtung der Konstellationen zwischen den Fachhochschulen untereinander, jedoch auch das Beziehungsgefüge zum Ministerium, zur Wirtschaft und zur Gesellschaft eine andere, „bessere“ Qualität als noch in den ersten sechs Gründungsjahren des Sektors. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich die FHs in ihrer Geschichte an die vielfältigen Anforderungen der Umwelt anzupassen verstanden, allerdings ebenso einen Beitrag zum konsens- sowie erfolgsorientierten, gemeinsamen Lernen zu leisten bereit waren:

„[...] Ich denke, da sind wir gut unterwegs. So, dass man den Hochschul-, oder auch überhaupt den tertiären Sektor, in Zukunft möglichst vernünftig aufstellt, dass man da die Profilschärfung hinterfragt: Was machen Universitäten, was machen Fachhochschulen? Wobei es aus meiner Sicht aus dem Gesetz klar hervorgeht, was die Aufträge sind, aber hier gibt es doch viele Stimmen, die dann offenbar vergessen, was der eigentliche Auftrag ist. Und da glaube ich schon, dass etwas weitergehen könnte in die Richtung.[...]“ P1I2G2A34

„[...] Wir würden gerne im Forschungsbereich mehr machen, nur man muss schon auch dazu sagen: Wir als Fachhochschulen sind – und das ist auch immer der Fehler des Fachhochschulsystems, dass wir immer die besseren Unis sein wollen. Wir sind grundsätzlich vom Konzept her teaching university. Und vom

FHStG her: Dass man den Lehrenden die Gelegenheit geben muss, auch in der Forschung ein bisschen was zu tun (Pause, denkt nach) das ist ein bisserl dünn. Ich denke, es gibt da eine Wirtschaft dahinter, es muss auch eine gewisse Eigenständigkeit der Forschung an den Fachhochschulen geben. Dafür aber mit einem starken Bezug zur Lehre. Das muss man stärker ermöglichen.[...].“
P1I3G1A98

„[...] Also, da sehe ich schon sehr große Vorteile gegenüber dem universitären Sektor. Weil wir auf der einen Seite nicht den Rucksack der Jahrhunderte mit uns schleppen müssen – noch nicht – in fünfzig Jahren wird das sicherlich auch anders sein. Und ich sehe als Vorteil die Begeisterung der Pioniere und auch durch die Pro-Kopf-Finanzierung und auch, dass wir diese Leistungsorientierung haben. Weil bei den Unis spielt es keine Rolle, wenn ein Studiengang ein, zwei, drei Jahre nicht voll ausgelastet ist. Dann ist das noch keine Katastrophe. Im FH-Bereich führt das viel, viel schneller, als einem lieb ist, zu Fragen, denen man sich zu stellen hat. Und man muss sich den Entwicklungen anpassen.[...].“
P1I8G1A22

„[...] Wir finden natürlich schon auch ein Verhältnis zu den Universitäten, schon auch das Studentenverhältnis, um den Faktor sechs kleiner, als die Universitäten. Aber wir sind unheimlich stark präsent, was auch den Pionieren zu verdanken und geschuldet ist. Und auch jenen, die die Fachhochschul-Konferenz auf die Beine gestellt haben. Wenn man bedenkt, dass die Fachhochschul-Konferenz fast zeitgleich mit den ersten FH-Studiengängen gegründet worden ist und eine sehr, sehr effiziente Aufbau- und Kommunikationsstruktur hat mit dem Generalsekretariat, klein, aber extrem kompetent und leistungsstark. Wir haben hier einiges erreicht. [...]“. P2I8G15A29

„[...] Wenn ich daran denke, dass in der erst kürzlich gegründeten Hochschul-Konferenz die FHs mit genau der gleichen Anzahl an Vertretern positioniert ist, wie die Universitäten – auch gegen teils massive Widerstände der Universitäten – und man weiß, dass der Wissenschaftsminister auch früher Universitätsrektor war, dann ist diese Sache ein Ausdruck einer sehr hohen Wertschätzung des Sektors. Und ich kann mich auch an erst kürzlich vergangenen Konsultationen zu Gesetzesänderungen oder -neueinführungen erinnern – hier hat hohe Sachorientierung und auch die enorme Lösungsorientierung der Fachhochschulen und ih-

rer Vertreter sehr große Wertschätzung erfahren. Weil wir als Fachhochschulen schon die Probleme im Auge haben, mit diesen Problemen auch eine hohe Lösungsorientierung verbinden und versuchen, das Ziel zu erreichen. [...]“.
P118G1A30

„[...] Also im Endeffekt finde ich, haben wir durchaus gut gemacht, wir alle im Sektor. Und auch im Laufe der Zeit immer besser. Hängt aber auch damit zusammen, dass die FHs immer mehr auf Augenhöhe agieren, wobei man vielleicht differenzieren muss: Vielleicht ist das auch ein Spezifikum, was die Augenhöhe betrifft. [...]“. P111G2A21

Hier wurde neuerlich eine Referenz auf die Entwicklungsgeschichte des FH-Sektors gesetzt. Diese entsprechenden Hinweise der FH-Expert/innen wurden weiter aufgegriffen und daher im Zuge der Interviews danach gefragt, welche Einschätzungen hinsichtlich der Zukunft des Sektors bzw. zur weiteren Entwicklung in der fachhochschulischen Governance vorlägen. Diese Perspektiven sind der nachfolgenden Ergebnisdarstellung zu entnehmen.

6.1.1.8 FH-Governance im steten Wandel: Chancen und Risiken für die Zukunft

Den ersten Themencluster zur Beleuchtung der „externen“ Fachhochschul-Governance abschließend, beruhte das Forschungsinteresse im Zuge der Befragungen und Studien auch darauf, auf welche Weise institutionalisierte „good practice“ beziehungsweise „best practice“ von den handelnden Personen identifiziert werden konnten und inwieweit Chancen und Risiken für die Zukunft der Fachhochschul-Governance daraus ableitbar wären. Hierzu artikulierten die involvierten Expert/innen klare Vorstellungen und waren sich mehrheitlich einig, dass die größten Chancen darin bestünden, die Hochschul-Governance ganzheitlicher zu betrachten, von- bzw. miteinander (noch) besser zu lernen und dadurch zielgerichteter strategisch planen und umzusetzen zu können. Wesentlich dazu scheinen die Sicherstellung der entsprechenden Transparenz und das Aufrechterhalten von klar umgrenzten, jedoch ausreichenden Gestaltungsspielräumen für die Institutionen selbst. Dies betrifft insbesondere die jeweils zu berücksichtigenden Kompetenzbereiche der Geschäftsführungen ebenso, wie jener der Kollegiumsleitungen/Rektorate. Als Risiken befürchteten die Expert/innen eine Überregulation (vor allem im Bereich der Qualitätssicherung, jedoch auch im Hinblick auf legislative Regulierungen/Standardisierungen des Organisationsrechts), welche darin münden könnte, genau diese Entwicklungsmöglichkeiten wechselseitig zu beschneiden. Weiterhin artikulierten die Interviewpartner/innen Skepsis hinsichtlich eines möglicherweise zu unreflektierten

Einführens von Standards und Vorgaben aus dem Bologna-Prozess, welche in weiterer Folge die Komplexität der Systeme erhöhen und darüber hinaus zusätzlichen Finanzierungsbedarf auslösen:

„[...] Ich bin erst seit 2006 im Hochschulbereich. Ich glaube aber, dass sich nicht viel geändert hat. Nein, so gesehen war das Zusammenfassen in die neue Qualitätssicherungsagentur dafür da, mehr Transparenz zu schaffen. Das hat sich schon geändert. Aber, wenn wir das wieder mit einem Spiel vergleichen: Wenn wir auf ein Spielfeld schauen: Es ist einfach schwieriger, einem Spiel mit 7 Spielern zu folgen, als wenn ich nur zwei oder drei Spieler beobachten muss. Vielleicht hat es auch mehr Überblick gebracht, dieses Zusammenfassen. Ob das zu besserer Regelung oder zu mehr Qualität geführt hat – na, das müssen wir uns erst noch einmal anschauen.[...]“. P1I5G1A9

„[...] Also, diese Regelungsdichte und die Detaillierung haben sich extrem verändert. Das ist sehr, sehr komplex geworden. 1994 war das Gesetz sehr schlank und rank, es gab sehr direkte Kontakte und Dialoge, die man hatte. Und meiner Ansicht nach wird diese Regelungsdichte auf jeden Fall jedes Jahr wieder mehr. Das ist der negative Aspekt. Auf der anderen Seite - und das ist der positive Aspekt - gibt es auch Qualitätssicherungsaspekte, die damit aber auch gewachsen sind. [...]“. P1I4G1A12

„[...] Aber es hat sich das Klima gebessert, das muss man schon so sagen. Das ist ein Zueinander und nicht mehr ein absolutes Gegeneinander, wie es am Anfang war. Die Spielregeln sind auf jeden Fall anders. Und auch der Umgang damit. Und auch von der Ausrichtung her. Ich glaube - und das ist jetzt meine persönliche Meinung - dass Universitäten sehr strenge Regeln im Bereich des Personals haben, sehr formal. Im Bereich der Akkreditierung sind sie sicherlich freier als wir in den FHs. Da haben wir eigentlich unsere strengeren Regelungen. Aber Kollektivvertrag und Dienstrecht an den Universitäten sind sicherlich strenger und genormter. [...]“. P1I4G1A19

„[...] Ja, absolut. Ich glaube aber auch, dass wir als Fachhochschulen mit Bologna auch viel leichter zurecht kommen. Freilich, der Workload für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist dabei deutlich höher geworden. Wir haben doppelt so viele Aufnahmeverfahren, doppelt so viele Abschlussarbeiten. Es ist natürlich auch

kostenintensiver geworden – da darf man sich nicht in die Tasche lügen. Aber letztlich hatten wir den Vorteil, dass wir nicht gestandene Professoren überzeugen mussten und die mühsam in eine neue Struktur einfügen. Da haben wir als Fachhochschule das Glück der späten Geburt, sozusagen. [...]“ P1I8G1A41

„[...] Nun ja, es geht um die Rollen, die die Akteure wahrscheinlich einnehmen sollen und wahrnehmen können. Da komme ich zur Frage, mit welcher Motivation Akteure handeln und mit welchen zugrunde liegenden Denkhaltungen vorgegangen wird. Da sind wir auch bei den Reformen, die wir angehen sollen, nein, müssen. Es dreht sich hier schon sehr stark um das Geld. Man erwartet, dass wir diese Reformen unterstützen und umsetzen. Ich meine, in der Hochschule werden sie Ökonomik nicht anordnen können. Sie müssen die Menschen und hier vor allem die Lehrenden mitnehmen mit Ihren Argumenten, Sie müssen einen Sinn in diesem Tun vermitteln. Wenn Sie diese Chance allerdings nicht haben, wenn Sie zu erledigen haben, was man Ihnen von außen herein sagt, dann haben Sie auch in der Leitung ein gehöriges Problem. [...]“ P1I5G2A20

Diese Vignette verweist neuerlich auf eine sehr pragmatische und konstruktive Haltung der FH-Akteur/innen auf deren Governance. Es wird deutlich, dass man sich einerseits den Gegebenheiten anpasst, andererseits jedoch durchaus (selbst)bewusst positioniert. Dennoch ist dabei klar, dass es angesichts der funktionalen wie ressourcenmäßigen Verflechtungen der institutionellen Akteure angezeigt ist, entsprechende Dialogbereitschaft zu signalisieren bzw. im kommunikativen Austausch darauf zu achten, dass zumindest Nutzenbalance erzielt werden kann. Dies betrifft – so zeigen die oben angeführten Aussagen – ebenso die interne Governance der FHs (speziell mit Blick auf die Dualität in der kaufmännischen wie der wissenschaftlichen Führung der Häuser).

6.1.2 Zwischenfazit: Governance des österreichischen FH-Sektors

In einem ersten Ergebnis kann zusammengefasst werden, dass „Governance“ im Wesentlichen mit formaler Strukturierung mehrerer Akteure in Verbindung gebracht wird. Definitorisch werden hierzu die Begriffe Steuerung, Regelung, Führung und Lenkung eingesetzt. Damit scheinen die Fachhochschul-Expert/innen auf die vornehmlich externe „Betroffenheit“ als Institutionen eines Bildungsbereichs abzustellen, der – wenngleich mit institutioneller Gestaltungsautonomie ausgestattet – Adressat von aus Gesetzen und Verordnungen resultierenden Erfüllungsansprüchen ist. Die hiermit zum Ausdruck gebrachte „Hierarchie“ wird allerdings zunächst nicht als Bedrohung, sondern vielmehr als „logische“ Konsequenz der Kompetenzen der einzelnen institutionellen Akteure betrachtet. Ergänzend dazu wird Governance inhaltlich dahingehend weiter ausdifferenziert, als diesem Begriff zwei zusätzliche Dimensionen, nämlich eine externe und interne Perspektive, zugeschrieben werden. Darüber hinaus wurde von einigen Expert/innen eine normative Ebene der Governance angesprochen, wonach es sich um eine Form der (Umgangs-)Kultur zwischen mehreren Akteuren handle, die gegenseitigen Respekt und Wertschätzung beinhalte bzw. idealerweise von diesen bestimmt werden sollte. Letztlich wurde der Governance-Begriff um den Aspekt der wahrzunehmenden Autonomie und Selbstbestimmung abgerundet, die in der Interaktion zu berücksichtigen sei.

Weiterhin kann als Ergebnis dieses Teilabschnittes zusammengefasst werden, betrachten die Fachhochschul-Akteure die gesamte Hochschul-Governance in Österreich – speziell im Vergleich zu den Universitäten – als zwar einerseits zusammengehörig, jedoch (deutlich) binnendifferenziert. Diese Unterschiede wurden vor allem im Hinblick auf die Qualitätssicherungsverfahren angesprochen, wobei die FH-Expert/innen dabei vor allem monierten, dass sie nun vergleichbar zu den Senaten der Universitäten Kollegien eingerichtet hätten, die entsprechenden Autonomiebereiche im wissenschaftlichen/akademischen Bereich jedoch ungleich gestaltet sind. Additiv finden sich Hinweise zur unterschiedlichen Steuerung via Finanzierungs-Systematiken – während die Universitäten sich das System der an Studienplätze gebundenen „Normkosten-Finanzierung“ wünschen, betrachten die Fachhochschulen es als Governance-Vorteil der Universitäten, für deren Forschung entsprechende Basisfinanzierung zu lukrieren. Mehrheitlich wurde auch erwähnt, dass die Vielfalt innerhalb des FH-Sektors durch einen vergleichsweise immer noch größeren Handlungsspielraum in institutioneller Hinsicht gegeben sei und man für die Zukunft hoffe, diese aufrechterhalten zu können. Außerdem konnte aus den Interviews sowie der quantitativen Studie zum „Academic Drift“ eine klare inhaltliche bzw. funktionale Vorstellung der FH-Institutionen identifiziert wer-

den. Es ist durchwegs im FH-Bereich ein gutes (Selbst-)Bewusstsein über die sektorale sowie die individuelle Profilbildung feststellbar. Die intra-sektorale Vielfalt wird insbesondere auch aus den Datenanalysen hinsichtlich zukünftiger Schwerpunktsetzungen deutlich: Im Mittel gaben rund 1/3 der Befragten an, ihre Institutionen künftig *noch mehr* forschungsorientierter aufstellen zu wollen. Damit einher geht die mehrheitliche Forderung, das Promotionsrecht zu erhalten. Wie die Bezüge zur Forschungsarbeit „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“ weiterhin verdeutlichen, wird Vielfalt als wertvoll betrachtet und mit der Chance für eine lernorientierte, kontinuierlich transformative Weiterentwicklung verbunden. Ebenso förderlich wird Diversität im Sinne einer intra-sektoralen Diversifikation betrachtet, die es ermöglicht, ein breites, anforderungsadäquates FH-Leistungs-Portfolio anzubieten.

Die als Austauschmöglichkeit geschaffenen Abstimmungsplattformen, allen voran die österreichische Hochschul-Konferenz sowie die Initiativen Dialog Hochschul-Partnerschaft und Hochschul-Plan sowie die korrespondierend eingerichteten Gremien werden grundsätzlich positiv gesehen, wenngleich einige der befragten Expert/innen vorsichtige Skepsis hinsichtlich deren konkrete Ergebnisse erzielenden „Wirkmacht“ äußerten. Weiters wurde zu bedenken gegeben, dass „Dialog“ von den Beteiligten vielfach als sprachliche Hülle für Positionierungsverhalten verwendet würde, welches dem Grunde nach den Charakter von Diskussionen oder gar Disputen ausweise.

Die intra-sektorale FH-Governance wird von den Befragten überwiegend sachlogisch wie pragmatisch als durch Hierarchie dominiert wahrgenommen, welche qua gesetzlicher Regulative oder behördlicher Vorgaben ein funktional inhärentes Governance-Merkmal darstellt. Darüber hinaus wirkt – so die FH-Expert/innen – ebenso das Postulat der Ökonomik dahingehend, als die einzelnen Institutionen mehrheitlich privatrechtlich (als GmbHs, als Vereine oder als Stiftungen) organisiert sind und damit entsprechenden, ebenso gesetzlich determinierten Nachweispflichten nachkommen müssen. Die hierfür in Haftung stehenden Geschäftsführer/innen sehen sich verantwortlich, die zur Erfüllung der Aufgaben erforderlichen Ressourcen und Infrastruktur nach ökonomischen Prinzipien zu bewirtschaften. Demzufolge wird weder Hierarchie, noch Ökonomik als „Bedrohung“ wahrgenommen. Die Interaktion mit den Stakeholdern wird aus entwicklungsgeschichtlicher Sicht als Verhandlungsszenario beschrieben, das von hoher Konsensbereitschaft der involvierten Akteure gekennzeichnet war und ist.

Im Zusammenhang mit letzter Feststellung wurde jedoch auch deutlich, dass die FH-Expert/innen die Qualität in der Interaktion mit diesen Anspruchsgruppen (insbesondere jene zwischen dem zuständigen Ministeriumsressort und der Akkreditierungs-/Qualitätssicherungsbehörde) als unterschiedlich wahrnahmen und über den Zeitverlauf als volatiles Bezie-

hungsgefüge beschrieben. Hierzu wurde (mehrheitlich bedauernd) angemerkt, dass sich das Einvernehmen mit der im Jahre 2012 neu installierten Behörde, der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, verändert habe und es wurden diesbezüglich Bedenken geäußert, die eingeführten Verfahren würden sehr bürokratisch ausgestaltet und damit zu erhöhtem Ressourcenaufwand (sowohl in finanzieller, als auch in personeller Hinsicht) führen. Im Gegenzug dazu erwähnten einige der Befragten explizit ein gutes Zusammenwirken mit dem zuständigen Ministeriumsressort: Die eingeräumten Möglichkeiten und Verfahren, Sichtweisen einzubringen, werden sehr geschätzt sowie die grundsätzlich offene und unterstützende Einstellung als positiv empfunden. Die Governance-Instrumente der Konsultationen und Stellungnahme-Möglichkeiten werden als Ausdruck einer partizipativen Grundhaltung positiv wahrgenommen, wenngleich bisweilen der Eindruck entsteht, diese würden lediglich symbolischen Charakter tragen, zumal Entscheidungen oder auch Beschlüsse über Gesetze nicht immer nachvollzogen werden könnten. Die im Sektor ebenso „übliche“ Verfahrensart, vor allem im Hinblick auf Finanzierung korrespondierende Verträge abzuschließen, wird ebenso als vorteilhaft betrachtet, zumal man in dieser Konstellation nicht nur Leistungserbringer sei, sondern im Gegenzug entsprechende Mittel bzw. Infrastruktur nach festgelegten „Spielregeln“ generieren könne.

Über den Zeitverlauf von mehr als 20 Jahren betrachtet, sind im Verhandlungsgeschehen der FH-Governance zweierlei Haltungen der FH-Institutionen und deren Vertreter/innen wahrzunehmen: Einerseits wurde – mit Blick auf die zu „erledigenden“ Akkreditierung bzw. Nachweisverfahren in finanzieller oder aber auch qualitativer Art, ein Anpassungsverhalten deutlich – Kraft gesetzlicher oder behördlicher Anordnungen werden diese mehr oder minder in Form eines „taktischen Lernens“ bewältigt, um aufgrund der Verfahrensdichte zu entsprechender Effizienz und Effektivität zu gelangen. Dieses Verhalten dient – und hier erweist sich ein Bezug aus der Theorieanalyse im Literaturteil als bestätigt (vgl. Abschnitt 2.5.2 „Rollenverhalten und Handlungsmechanismen – Soziale Legitimierung“) – im Wesentlichen der Legitimierung und letztlich der (nachhaltigen) Existenzabsicherung. Andererseits artikulierten die Befragten im Hinblick auf die Zusammenarbeit *zwischen* den FH-Institutionen überwiegend hohe Zufriedenheit mit der Qualität des Austausches, zumal sich diese von ursprünglich beobachtender, vorsichtiger Zurückhaltung, welche teils kompetitiven Überlegungen geschuldet wurde, in Richtung offenem Dialog und Erfahrungsaustauschbereitschaft gewandelt habe.

Auf die Annahmen zur zukünftigen Ausgestaltung der österreichischen FH-Governance befragt, scheinen die FH-Akteur/innen mehrheitlich positiv und hoffnungsvoll eingestellt zu sein. Dies mag vor allem bei den Geschäftsführungen damit zusammenhän-

gen, dass einige seit der Gründungszeit im Amt sind und sich somit aufgrund ihrer Erfahrungen entsprechende Handlungsstrategien zurechtlegten, mit dynamischen Entwicklungen umgehen zu können und darauf sowohl als Individuum, als auch als durch die FH-Einrichtungen situativ und kontextuell flexibel eingehen zu können. Als Risiken oder mögliche Hemmnisse für die Weiterentwicklung des FH-Sektors wie auch der gesamten Hochschul-Landschaft in Österreich wurden einerseits zu harte Positionierungen der einzelnen Stakeholder zueinander, sowie die Gefahr einer Überregulierung und damit verbundener Bürokratisierung erwähnt.

Mit Blick auf die im Literaturteil besprochenen Theorien zur Begründung des Lösungsmodells kann nach strukturierter Bearbeitung und Hinterfragung der Forschungsfragen für das erste Themencluster die durch die akteurtheoretische Soziologie angesprochene „Außen-Sicht“ mit ihren Aus- und Verhandlungsmechanismen und -dynamiken im Sinne der Ergebnisdarstellung für die österreichische FH-Governance an dieser Stelle abgeschlossen werden. Im Anschluss daran stellt sich nunmehr die Frage, wie die einzelnen Institutionen „im Innen“ mit diesen Entwicklungen umzugehen verstanden bzw. weiterhin umgehen.

6.2 Themencluster 2: Rollenbilder und Erwartungshaltungen in der FH-Governance

Wie gezeigt werden konnte, wurde die legislativ eingeräumte institutionelle Gestaltungsaunomie im österreichischen Fachhochschul-Sektor dazu genutzt, individuellen, speziell regionalen Bedarfen und Erwartungshaltungen der Anspruchsgruppen fachhochschulischer Leistungen (insbesondere die Bundesländer, die Wirtschaft/die Berufsfelder, die Studierenden sowie die Gesellschaft im weiteren Sinne) Rechnung zu tragen. Allerdings sehen sich die Einrichtungen dennoch der Herausforderung ausgesetzt, den diversen Anforderungen in jeweils bestmöglicher Weise zu entsprechen. Das Themencluster 2 wurde auf Basis jener Überlegungen aufbereitet und im Zuge der Befragungen bearbeitet, die sich auf ein „natürlich“ gegebenes Spannungsfeld zwischen den Handlungslogiken der Hierarchie, des Marktes sowie der Partizipation im beschriebenen Hochschul-Governance-Kontext beziehen (vgl. dazu die Ausführungen zur „Triangle of Coordination“, Abschnitt 2.2.4 „Hochschul-Governance: Spannungen zwischen Hierarchie, Markt und Partizipation“). Ergänzend um die systemtheoretischen Überlegungen zur (teilweisen) Öffnung oder auch bedingten Schließung der Fachhochschul-Einrichtungen im Hinblick auf Einflüsse der Umwelt (vgl. Abschnitt 3.2 „Ergänzung des Lösungsmodells: Erklärungsbeitrag der Systemtheorie“) wurden die Fragestellungen formuliert.

6.2.1 Untersuchungsergebnisse

6.2.1.1 *Zur Leistungslogik von FHS: zwischen Ökonomik, Autonomie und Wissenschaftlichkeit*

Wie beschrieben, hatten die Fachhochschul-Einrichtungen im Vergleich zu Universitäten in Österreich den entscheidenden Vorteil, dass diese nicht als etablierte Strukturen mittels New Public Management reformiert werden mussten, sondern vielmehr auf Basis moderner Hochschul-Governance-Prinzipien neu geschaffen wurden. Dies zeigt sich vor allem durch den Umstand, dass – wie bereits in Abschnitt 5.2.3.3 „Auswahl der Fälle“ – dargelegt werden konnte, die meisten der FH-Einrichtungen als privatrechtlich geführte Häuser (GmbHs, Vereine, Stiftungen) eingerichtet wurden. Damit entstanden Hochschul-Einrichtungen, deren Strukturen, Personal, als auch Leistungen im Studien-, Lehr- und Forschungsbetrieb auf einem ökonomisch effizienten und effektiven Selbstverständnis beruhten. Wie die nachfolgenden Vignetten belegen, betrachten die Akteur/innen und Verantwortungsträger/innen in den österreichischen FH-Einrichtungen daher nach ökonomischen wie hierarchischen Gesichts-

punkten ausgerichtete Strukturen nicht als Bedrohung, sondern gewissermaßen als inhärentes Selbstverständnis, wengleich sich die Befragten darüber im Klaren sind, dass es sich bei den Fachhochschulen dennoch um „spezielle“ Organisationen handelt:

„[...] Das ist eben im Fachhochschul-Bereich so: Dass das Ökonomische letztendlich das Steuerungselement sein muss, weil wir ja nicht ad infinitum Geld zur Verfügung haben. Und auch nicht ausgeben können, was wir wollen. Das Budget ist einfach eines der bestimmenden Rahmenbedingungen, in dem wir uns bewegen müssen. Daher sehe ich Struktur vorgegeben, einen leisen Pendelausschlag in Richtung Ökonomie und Steuerung im Fachhochschul-Bereich, aber auch im eigenen Hause natürlich. [...] Das Ökonomische ist einfach eine Notwendigkeit und manches Mal muss das Pendel einfach in diese Richtung ausschlagen, sonst haben wir die Option, Schulden zu machen und nicht zu überleben oder eben keine Schulden zu machen. Und wir haben bis dato immer ohne Schulden gewirtschaftet, wir haben eine clean balance. Und so wird es manches Mal eben so sein. Das Hierarchische ist manches Mal personenbezogen – ich würde das jetzt aber nicht sehr in den Vordergrund rücken. [...]“. P114G2A49,51

„[...] Und dann die Sache mit dem GmbH-Gesetz. Es ist ja nicht eine klassische GmbH, sondern wir sind eine Non-Profit-GmbH mit einem ganz anderen Auftrag als eine GmbH, die Produkte oder Dienstleistungen herstellt. Auch da, glaube ich, muss man darauf achten: Es ist eine GmbH, aber mit einem besonderen Auftrag. Daraus ergeben sich andere Konsequenzen. Also, das wird auch immer nicht gesehen. Es heißt immer, das GmbH-Gesetz gilt, aber die GmbH ist anders, als eine traditionelle GmbH. Wir sind eine Non-Profit-Gesellschaft. Also, wir dürfen ja gar keinen Gewinn machen. [...]“. P118G2A21

„[...] Ich glaube, die Marktorientierung ist stärker geworden und hat sich mehr ausgeprägt, Bologna sei Dank. Und die Hierarchie, nun, ich meine, das neue FHStG fordert jetzt aktiv gewisse Partizipationen ein...schauen wir einmal... [...]“. P114G1A81

„[...] Wie gesagt, was manchmal schwierig ist, ich meine das Thema Profit-Organisation: Da können Sie die Leute über den Umsatz motivieren. Da kann ich etwas vom Umsatz weitergeben. Ich meine, wir haben natürlich das Problem, wenn dann die Förderungen gekürzt werden: Wo krieg ich das Geld her? Das ist

eben das, was auch schade ist, weil, wie soll und kann ich meinen Mitarbeitern etwas weitergeben, wenn sie sich furchtbar angestrengt haben? Also, man ist halt sehr, sehr viel von äußeren Einflüssen abhängig, die man schwer beeinflussen kann. Und umgekehrt hat halt keiner mehr Geld, der einem einfach so mal was gibt.[...] Und dann ist es halt so, ich meine, ich hab das ja auch alles am Anfang nicht gewusst. Auch die Drittmittel, ich meine, auch das muss man dann in die Erhalter-Köpfe reinbringen. Das ist nicht wie in einem Unternehmen: Ich mache große Projekte und habe dann den Gewinn. Wenn ich 90% finanziert habe, dann bin ich gut. Aber das ist es eben: Die Drittmittel müssen rein. Andererseits aber, wenn ich dann die Leute und die Personalkosten habe, dann bleibt mir vom Deckungsbeitrag auch nichts mehr und das ist eben auch anders. Ich meine, in der Firma können Sie, ja, mit irgendwelchen Sachen eben auch Gewinne einfahren, wenn Sie etwas effizient machen. Und bei Bildung ist da halt überall auch ein Deckel drauf. [...] Ich meine, ich sag auch immer bei den Bewerbungsgesprächen, wir können nicht die Gehälter anbieten wie die Industrie, das werden wir nicht können. Aber wir haben gewisse Freiheiten, was Gleitzeit betrifft oder Homeoffice und sonstige Dinge betrifft, Teilzeitarbeit haben bei uns über 50% - auch Männer. Und das sind einfach Dinge, die man sich dann als GmbH-Hochschule überlegen muss. [...]" P1I2G1A110, 112, 117

Hinsichtlich der Bedeutung interner hierarchischer Strukturen befragt, meinen die meisten der Interviewten, dass diese den gesetzlich definierten Anforderungen entspreche, jedoch mehr im Hinblick auf die Verantwortungsträgerschaft oder formale Vertretungsbefugnis nach außen wirke. Im Innenverhältnis der Fachhochschulen wird grundsätzlich Konstanz bzw. Kontinuität in der Führung verfolgt sowie die im wissenschaftlichen Bereich kulturell tradierte Partizipation nach Möglichkeit gelebt.

„[...] Also, wir haben innerhalb unserer Hochschule sehr das Prinzip der Partizipation. Wir haben aber auch eine sehr starke Ausprägung der Ökonomik und Marktorientierung, das ist einfach so. Sonst könnten wir aber auch nicht überleben. Organisatorisch sind wir eine Linienorganisation. Das spricht auch wiederum sehr stark für Hierarchie. Wobei, wir sind sehr prozessorientiert aufgebaut. Also, ich würde sagen, wir versuchen, dieses Dreieck auszubalancieren. Ehrlicher- oder besser notwendigerweise muss ich aber auch sagen, ist das Ökonomische dann immer wieder das Ausschlaggebende. Das ist einfach der Pflichtfaktor, wenn wir den nicht beachten, können wir die anderen beiden Dinge gar nicht erst

durchführen. Und wenn die Ökonomik und Marktorientierung sehr stark ausgeprägt sind, dann geht es eher in Richtung Hierarchie. Wenn das nicht so stark ausgeprägt ist, dann geht es sicherlich bei uns in die Richtung Partizipation.[...] Ich kann das auch begründen: Wir sind vom Führungsbereich her ziemlich konstant und da hat man sich seine Spielregeln schon einmal sehr früh festgelegt. Würden wir im Führungsteam öfter auswechseln, würde wahrscheinlich der Aspekt der Hierarchie auch stärker zum Tragen kommen. Aber das ist bei uns nicht so. Und wir haben von Anfang an auch immer die Partizipation gehabt. [...]“.

P114G1A71,81

„[...] Wie gesagt, wir sind noch nicht die effizientesten oder die effektivsten – da können wir schon noch was machen. Aber es ist der Wille aller, dazu beizutragen, auf jeden Fall da und erkennbar. Darum brauchen wir auch nur ganz, ganz wenig Hierarchie. Weil, wenn ich die Hierarchie benütze, muss ich unglaublich viel regeln. Und das lähmt mehr, als es bewirkt. Freilich, wir haben eine Geschäftsordnung für die Hochschulleitung, in der festgeschrieben ist, wie wir uns die Zuständigkeiten und Kompetenzen verteilen. Wir haben eine Hochschulleitung, die aus den Studienbereichsleitern und dem Stiftungsvorstand, aus mir und dem Rektor besteht. Und wir entscheiden fast alles einstimmig. Und wir reden uns alles aus. Alle Dinge, außer jene natürlich, die der § 10 FHStG regelt – da stehen einige Themen per Gesetz dem Leiter des Kollegiums zu. Und das ist es auch schon. [...]“.

P115G1A52

„[...] Wenn du 100 Punkte zu vergeben hast und du verteilst diese 100 Punkte auf die drei Dimensionen Ökonomik, Hierarchie und Partizipation, dann würde ich für uns sagen: Das Ökonomische und das Hierarchische liegen etwas über dem Partizipativen. Ich würde sagen 35:35:30. Aber ich würde nicht ausschließen, dass nicht jemand in der Institution eventuell das Ökonomische noch stärken bewerten würde oder auch das Hierarchische. Also, hängt zusammen mit: „Wem berichte ich“. Aber ich würde das Ökonomische bei uns schon in den Vordergrund stellen. Das Ökonomische kraft des Arguments, auf das sich eine Hierarchie berufen muss, also der Zweck. Wenn das Ökonomische nicht nur das Geld bedeutet, sondern die Zielfunktion, dass man einen Auftrag erfüllt, dann natürlich überwiegt das Ökonomische natürlich bei Weitem. Aber da muss man jetzt gut aufpassen, das ist ein definitorisches Thema. Wenn es um das geht, dann sind wir bei 70:20:10. Und dann steigt vielleicht am Ende sogar das Partizipative, also

70:15:15. Also, das hängt vom Verständnis ab. Wenn du das Hierarchische mit der externen Governance gleich setzt, dann ist die Hierarchie auch relativ schwach ausgeprägt. Man lässt uns relativ viel Freiraum. Man kann auch sagen, wir haben uns relativ viel erkämpft. Das lässt sich am Ende aber nicht wirklich auseinander halten. Also, die konkrete Definition dessen, was du mit den Dreieckspunkten verstehst, determiniert natürlich das Ergebnis. [...]“. P1I6G1A68

Als diese Überzeugungen stützende Ergänzung können an dieser Stelle auch die Rückmeldungen der befragten Hochschul-Manager/innen aus der Führungskräfte-Studie angeführt werden: Allerdings mit einer kleinen Differenz zwischen den Meinungen der Universitäts-Vertreter/innen sowie der FH-Repräsentant/innen, was die Entwicklung von hierarchischen Strukturen in den Institutionen betrifft. Mit Blick auf die Entscheidungskompetenzen der einzelnen Führungskräfte ergab sich durch die Reformen des Universitätsrechts eine stärkere Zentralisierung sowie eine deutliche Kompetenzerweiterung für das Rektorat, wohingegen die verpflichtende Einführung des Kollegialorgans „FH-Kollegium“ an den Fachhochschulen eine „Gewaltenteilung“ zwischen kaufmännischem und akademischem/wissenschaftlichem Bereich zur Folge hatte und die etablierten Strukturen und Personen vor – so die Befragten – erhebliche Umorientierungsherausforderungen stellte. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass es von zentraler Bedeutung sei, diese „Pole“ gut auszubalancieren und kompetenz- sowie Autonomiebereiche zu beachten.

Diese Erkenntnis aus der Sekundäranalyse der Führungskräftestudie deutet auf das Bewusstsein hin, dass Freiraum als Gestaltungsmöglichkeit und damit sowohl begrifflich wie auch handlungspraktisch überwiegend mit dem Begriff der Autonomie konnotiert wird. Partizipation in der Hochschule bedeutet jedoch auch, dass die einzelnen Akteure bzw. Organisationseinheiten sich an Vorgaben orientieren und halten müssen, bei der Entscheidungsfindung allerdings einbezogen werden und idealiter innerhalb der gesetzten Regularien Möglichkeiten zur Entfaltung erhalten sollten. Diese Überlegungen wurden bei der Befragung der Fachhochschul-Vertreter/innen angestellt. Dazu wurde beleuchtet, in welcher Weise diese Personen den Begriff der „Autonomie“ fassen und in welcher Form diese in den einzelnen internen FH-Governances wahrgenommen und interpretiert werden. Als diesbezüglichen Befund lässt sich festhalten, dass aufgrund des hohen Grades an gelebter Partizipation in den FH-Institutionen der Stellenwert der „Autonomie“ im Sinne eines kulturellen wie praktischen „Abwehrmechanismus“ oder „Schutzschildes vor Einmischung“ kaum gesehen wird. Vielmehr wird eine (entsprechend pragmatische) Auffassung vertreten, wonach der Autonomiediskussion in den Hochschulen zu viel Bedeutung beigemessen werde:

„[...] Manchmal habe ich auch so das Gefühl, Autonomie wird mit Autismus verwechselt. [...]“. P115G2A58

„[...] Und daher finde ich auch diese ganze „Autonomie versus Hierarchie“-Diskussion völlig überzogen. Weil sie eine formalistische, teilweise auch akademische Diskussion ist, die in der Sache überhaupt nichts bringt. Und Organisationen nur blockiert und wirklich völlig unnötig ist! Sie hat nur dort Relevanz, wo der Führungsanspruch ein sehr formalistischer ist. So würde ich das verstehen. [...]“. P117G1A46

„[...] Also, wenn du mich fragst: Individuelle und institutionelle Autonomie – da mag ich vielleicht auch zu ge-biast sein, da bin ich vielleicht ein Stück weit auch befangen. Aber wenn du mich fragst, wird dem hier zu viel Bedeutung zugemessen und vieles durcheinander gebracht. Oder zumindest einseitig verkürzt. Es wird immer verstanden und interpretiert als „Autonomie von...“ Und mein Zugang ist, dass es mindestens so sehr und wenn weitgehend bereinigt eigentlich eine „Autonomie zu...“ etwas ist. Und das macht den entscheidenden Unterschied. [...]“. P116G1A86

„[...] Wenn man sagt, Autonomie ist Freiheit innerhalb einer vorgegebenen Ordnung – das ist meine Lieblingsdefinition von Autonomie. Dann muss man nämlich die Frage stellen, wie schaut denn die vorgegebene Ordnung aus? [...]“. P111G1A36

„[...] Aber ich meine, jede Autonomie hat natürlich auch Grenzen. Das ist auch budgetär, ich meine, ich kann mir vieles wünschen, aber das ist eben genau das, was ich sagte, es ist dieses Ausreden, dieses Erklären, dieses Zusammensitzen. (Pause, denkt nach) Insofern denke ich, ja, hat das auch gut geklappt. Aber die wirkliche Autonomie und diesen Diskurs darüber und was da teilweise noch alles verstanden wird, ich kann das Ganze, ehrlich gesagt, schon nicht mehr hören. Das gibt es auch nicht an den Universitäten, es gibt einen gewissen Rahmen, in dem kann man sich bewegen.[...]“. P112G1A75

„[...] Und Walter Berka hat ja in seiner einschlägigen Publikation auch geschrieben und festgehalten, dass es in der Diskussion ja nicht um die Autonomie von etwas, sondern um die Autonomie für etwas geht. Es geht darum, die Autonomie zu nützen – auch die institutionelle – um daraus die bestmögliche Lehre und For-

schung entstehen zu lassen. Im Gegensatz dazu geht es nicht darum, Autonomie zu nützen, um sich von der eigenen Hochschule, der eigenen Institution, los zu sagen. Das ist per se keine absolute Freiheit. [...]“. P118G1A5

Eine bereits dargelegte, entscheidende Stärke in der FH-Governance Österreichs ist – letztlich auch mit Blick auf die basalen Voraussetzungen, um Lernfähigkeit von Systemen zu ermöglichen – die den Einrichtungen gewährte institutionelle Autonomie. Hierzu befragt, wiesen die Befragten mehrfach darauf hin, dass insbesondere diese eingeräumte Möglichkeit, individuell zu planen und sich als Hochschul-Einrichtung zu entwickeln, als entscheidender Vorteil, jedoch auch als Verpflichtung, „gute“, dh. anforderungsadäquate Leistungen zu erbringen, betrachtet wird.

„[...] Also, ich fange einmal mit der institutionellen Autonomie an. Weil ich da natürlich auch aus meiner Rolle geprägt bin. Ich verstehe darunter die Autonomie, die mir der Gesetzgeber übertragen hat: Wie setze ich meine Organisation auf? Wie organisiere ich meine Fachhochschule? Welche Strategie verfolge ich? Welche Ziele setze ich mir? Das ist für mich sehr, sehr wichtig. Welches Studienangebot entwickle ich und reiche ich ein? [...]“. P114G1A92

„[...] Denn die Fachhochschulen haben ja einen sehr hohen Autonomiegrad, wenn ich jetzt einmal nicht auf die Dichotomie „Erhalter – Akademia“ eingehe, sondern nur die Institution nehme. Da kann eine Fachhochschule in Österreich ihren Kurs weitestgehend selbst bestimmen – unter der Voraussetzung, dass sie die entsprechenden Mittel aufstellt. Egal, woher die herkommen, zunächst einmal. [...]“. P113G2A50

„[...] Schlussendlich unterwerfe ich mich gewissen Grundprinzipien. Das sind die Pflöcke, von denen ich dauernd rede. Das sind die, die der Eigentümer einschlägt. Aber dann ist es meine Pflicht und Schuldigkeit, im Rahmen dieser Pflöcke die Organisation selber weiter zu bringen. Das ist das Thema und da kann mir in Wahrheit auch keiner mehr helfen, weil jeder Eingriff da drinnen ist eigentlich in Wahrheit kontraproduktiv. Oder ich habe etwas falsch gemacht oder die Organisation hat etwas falsch gemacht. [...]“. P117G1A57

Wie bedeutsam die Berücksichtigung des individuellen Autonomiebereichs für Lehre und Forschung dennoch ist, belegen die nachfolgend angeführten Statements von FH-Vertreter/innen, die in ihrer Funktion als verantwortliche Leitungsinstanzen (entweder Geschäftsführung oder Kollegiumsleitung/Rektorat) agieren. Es kommt hier klar zum Ausdruck, dass individuelle Autonomie im Wesentlichen mit dem Aufbau und möglichst nachhaltigen Erhalt einer bilateralen Vertrauensbasis in Verbindung gebracht wird, die erwirkt, dass die handelnden Personen in Lehre und Forschung leistungsmotiviert werden bzw. bleiben und darüber hinaus „ihrer“ Fachhochschule loyal verbunden sind. Individuelle Autonomie wird im wissenschaftlichen/akademischen Bereich in erster Linie mit der Einräumung professioneller, das heißt: fachlich-inhaltlicher Entfaltungsmöglichkeit gleichgesetzt sowie einer wertschätzenden Haltung gegenüber individuellen Überlegungen, Handlungen und Leistungen zugeschrieben. Wenngleich als Restriktion bzw. Limitierung individueller Autonomie auch und insbesondere ökonomische bzw. auch Kompetenz- sowie Hierarchie-Aspekte Berücksichtigung finden (müssen). Hier ist kein Unterschied zwischen den Zugängen in der externen Governance mit kollektiven Akteuren und der internen Governance mit individuellen Akteuren feststellbar. Letztlich ist die Form, wie diese Limitationen kommuniziert und verständlich gemacht werden, dafür entscheidend, ob die Akteure motiviert sind (und bleiben), in einen Dialog einzutreten und daraus gemeinsam, jedoch auch individuell zu lernen:

„[...] Die Akzeptanz von Governance im jeweils eigenen Haus ist sicherlich unterschiedlich, weil der Lehrende, der Forschende per se schon ein Höchstmaß an inhaltlicher, aber auch an persönlicher Freiheit benötigt. Mit dem Hinweis auf das Grundgesetz und das verankerte Recht, dass Lehre und Wissenschaft frei sind, allerdings mit einer Einschränkung: Wir dürfen nicht übersehen, dass es sich nicht um eine absolute Freiheit handelt, sondern, dass die Lehrinhalte, und gemeint sind wirklich „die Inhalte“, frei sind. Aber nicht die Organisation der Lehre, das ist etwas völlig anderes. [...]“. P118G1A5

„[...] Unserer Institution ist es gelungen, sich einen Weg zu schaffen. Bei der individuellen Autonomie, die auch in der Verfassung steht. Da habe ich eine sehr klare Meinung, was gehört dahin und was gehört dorthin. Und natürlich gibt es die: Diese Freiheit. Und natürlich sollen die Lehrenden in der Lehre und in der Forschung frei sein. Aber – und jetzt kommt das große aber: In einem vernünftigen Rahmen und zu einer vernünftigen Qualität. Die Leistung muss qualitativ in Ordnung sein – damit meine ich die Evaluierungen und, und, und. Die müssen stimmen. Sonst hat einer bei uns nichts verloren und da endet auch für

mich die individuelle Freiheit. Man darf das nicht mit Narrenfreiheit verwechseln. Wir sind eine Hochschule, wo das allen klar ist. [...] Das heißt, es wird bei uns niemand in irgendeinem sinnlosen Gebiet forschen, das niemanden interessiert. [...] Das ist mit den Lehrenden und den Forschenden erörtert worden und deckt sich voll mit unserer Strategie. Wir sind eine Organisation – und das ist jetzt der Kontext – in der man sich inhaltlich autonom entwickeln kann – aber unter der Bedingung, dass sich alle der gemeinsam entwickelten Strategie unterwerfen.[...].“ P1I5G1A56

„[...] Also, was ich sehr respektiere und wo ich mich auch nicht einmische, ist die Autonomie in Lehre und Forschung. Im inhaltlichen Bereich. Also, sollte man mir zum Beispiel ein Forschungsprojekt inhaltlich zeigen und die Wege, die Methoden usw. Also dann werde ich das soweit ich kann finanziell decken oder unterstützen, mich aber inhaltlich sicherlich nicht einmischen. Das ist frei bei uns. Was natürlich klar sein muss, das ist die finanzielle Seite. Das muss man einfach im Auge haben, ansonsten gefährde ich ja die Hochschule. Aber ob nun ein Forscher mit einer Befragung arbeitet oder was auch immer, das ist inhaltlich sein eigener Wille. Und das halte ich ebenso in den Studiengängen. Das ist für mich auch wichtig. Ein Curriculum schaue ich mir nicht inhaltlich an, sondern ich schaue es mir finanziell an. Und das Feedback ist auch immer nur finanziell retour. [...]“ P1I4G1A88

„[...] Was die individuelle Autonomie angeht, so verstehe ich diese wiederum in Bezug auf die Fachlichkeit. Individuelle Autonomie hat nichts damit zu tun, dass ich mich nach außen hin abschirme und jeden und alles abblocke. Individuelle Autonomie in der Fachlichkeit ist jene professionelle Wertschätzung, die man den Kollegen in Lehre und Forschung entgegenbringt. Indem man sie ernst nimmt, wahrnimmt und diese Fachlichkeit auch nicht grundsätzlich in Frage stellt. Es geht darum, in einem bestimmten Ausmaß zu motivieren, sich an den Dingen zu beteiligen, gemeinsam zu entwickeln und im Dialog – da sind wir wieder beim Dialog – darauf zu achten, ob im gemeinsamen Austausch nicht auch etwas völlig Neues entstehen kann.[...].“ P1I5G2A58

Als ergänzender Aspekt der Forschungsarbeit zum „Ganzheitlichen Diversitätsmanagement“ sei hierzu angemerkt, dass die einzelnen FHs diesen Meinungspluralismus und die durch fachliche wie funktionale, kognitive und demografische Vielfalt erwirkten Perspektiven für

deren Organisationsentwicklungen zu nützen verstanden. Dies dokumentiert sich letztlich auch in der Initiative der Plattform „Diversität“: Ohne explizit einen eigenen Stellenwert im Sinne eines „Ausschusses“ zu besitzen, treffen sich dennoch regelmäßig die in den einzelnen Häusern eingesetzten Funktionsverantwortlichen für Diversitätsmanagement und tauschen sich über Initiativen, Maßnahmen und Aktivitäten zu diesem Themenbereich aus. Dies fördert die Sensibilisierungs- und Bewusstseinsarbeit auch innerhalb der einzelnen Fachhochschulen. Nicht zuletzt die aktuelle Strategie-Diskussion zur „sozialen Dimension“ in der österreichischen Hochschullandschaft befördert die Wirkung des Diversitätsmanagements.¹²⁶ Das in der FH OÖ konzipierte Modell, das HEAD-Wheel, welches sich neben den Diversitätsdimensionen explizit auf die theoretischen Fundierungen des dialogischen Managements sowie des organisationalen Lernen stützt, wurde bereits im Sektor diskutiert und als Rahmensetzung für interne facheinschlägige Organisationsentwicklungsarbeit besprochen. Hierzu wird vor allem auf die Wirkung des Dialogs als Methode der gezielten Reflexion über bestimmte Themen und Aufgabenstellungen verwiesen, die – ergänzt um die Aspekte professionellen Managements – dann wirkmächtig werden kann, wenn sie zielgerichtet durch die handelnden Personen in den Fachhochschulen eingesetzt wird. Darüber hinaus wird durch die Dimensionen des HEAD Wheels ein holistischer Zugang verfolgt, der in den Fachhochschulen als weitgehend bereits etablierte Kultur Platz gegriffen hat und demzufolge nicht als „neuer“ Governance-Mechanismus etabliert, sondern qualifiziert weiterbearbeitet werden kann. Letzten Endes wird mittels des institutionellen Diversitätsmanagements auf die (bedingte) Offenheit des Systems Fachhochschule gegenüber seiner Umwelt hingewiesen, im Rahmen dessen es gilt, Veränderungen in struktureller wie inhaltlicher Hinsicht aktiv wahrzunehmen und entsprechend zu verarbeiten. Diese Stakeholder-Orientierung dient der Legitimierung und dem Aufbau nachhaltig positiver Reputation. Weiterhin wird die Vernetzung mit dem „Außen“ genützt, um Möglichkeiten der Weiterentwicklung für die fachhochschulischen Leistungsbereiche auszuloten bzw. gemeinsam mit Partner-Institutionen zu realisieren (dazu vor allem derzeit die Bestrebungen, mittels ausländischer Hochschul-Kooperationen Forschung zu betreiben oder aber auch Studienangebote, insbesondere Promotionsprogramme, zu etablieren). Der letzte Satz der vorhin angeführten Vignette führt ergänzend dazu die Untersuchung zu einem weiteren Aspekt, der sich auf die Relation zwischen der Fachhochschule als System und dessen Umwelt bezieht. Um das Rollen(selbst)verständnis der Fachhochschul-Einrichtungen als Governance-Akteure nachvollziehbar zu machen, und darüber hinaus Hinweise über organisationale Lernfähigkeit identifizieren zu können, wird an dieser Stel-

¹²⁶ Vgl. <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmwf/wissenschaft-hochschulen/gender-und-diversitaet/strategie-entwicklung-zur-sozialen-dimension-in-der-hochschulbildung-workshop-diversitaetsmanagement/>, abgerufen am 15. Juli 2016.

le auf die in Abschnitt 3.2.1 „Relation zwischen System und Umwelt“ erhobenen systemtheoretischen Aspekte der Funktions- und Leistungsbeziehung näher eingegangen.

6.2.1.2 Funktions- und Leistungsbeziehung der FHs zu ihrer Umwelt: die Stakeholder-Prioritäten

Mit Blick auf die im Literaturteil erhobenen Facetten der System-Umwelt-Relation im Sinne des zu untersuchenden dialogischen Governance-Zugangs bieten relativ stabile, das heißt routinemäßig erbrachte funktionale Leistungen der Fachhochschulen in gewisser Hinsicht Erwartungssicherheit für die Umwelt. Diese „Umwelt“ wird im Allgemeinen mit „Stakeholdern“ oder auch Anspruchsgruppen definiert, die in einer Wechsel- oder Austauschbeziehung mit der Fachhochschule stehen. Dementsprechend wurden die Interview-Partner/innen danach befragt, welche Akteure sie als Stakeholder betrachten und inwieweit es zwischen diesen allfällige Prioritäten zu setzen gälte. Aus den hierzu insgesamt 65 codierten Zitaten lässt sich ableiten, dass es grundsätzliche Parallelen zwischen den einzelnen Häusern gibt, die einerseits aufgrund der stringenten Ziel- und Zweckausrichtung der Fachhochschulen ableitbar sind. So werden mehrheitlich die Studierenden, die Eigentümer, die Wirtschaft/die Berufsfelder bzw. Arbeitgeber der künftigen Absolvent/innen, Bewerber/innen, jedoch im Innenverhältnis ebenso Lehrende und Mitarbeitende als wichtige Stakeholder angeführt. Die aus den einzelnen Codierungen identifizierten Nennungen wurden aus Übersichts- bzw. Überblicksgründen in nachstehender Tabelle statistisch nach Häufigkeit zusammengefasst.

Item-Bezeichnung	Häufigkeit der Nennung als bedeutsame Stakeholder Angaben in Prozent
Studierende	100%
Eigentümer	71%
Wirtschaft/Berufsfelder/Arbeitgeber	71%
Lehrende	50%
Mitarbeitende	36%
Fördergeber/Finanziers	36%
Bundes-/Landes-Politik	29%
Absolvent/innen	21%
(internationale) Kooperationspartner/Hochschulen	21%
Gesellschaft/Familien der Studierenden	21%
Bewerber/innen	14%
Medien/Presse	7%

Tabelle 10: Überblickstabelle Nennungshäufigkeiten von Stakeholder-Gruppen der Fachhochschulen

Darüber hinaus sind sich die Verantwortungsträger/innen durchaus darüber bewusst, dass eine gute Servicierung und ein positives Einvernehmen mit den diversen Anspruchsgruppen einerseits erheblich zur Legitimierung und damit zum Aufbau bzw. nachhaltigem Erhalt von Reputation beitragen, andererseits auch bedeutsam sind, zumal einige davon Förder- bzw. Finanzmittel als Gegenleistung zur Verfügung stellen:

„[...] Ja, also, ich hab´s ja schon eingangs erwähnt. Unser Erhalter ist vor allem [...] und insofern haben wir natürlich ebenso immer für das Feld, und für die Unternehmen [...] gute Fach- und Führungskräfte auszubilden. [...] Das heißt, erstens Mal ist es daher also wichtig, unsere Bewerberzahl zu haben, dass man auswählen kann, dass man die Besten bekommt. [...] Das ist natürlich auch sehr wichtig und dass wir eben auch festgestellt haben, dass unser eigentlicher Kunde - das habe ich ja eingangs schon mal erwähnt – auch die Arbeitgeber sind. [...] Also meine Mitarbeiter, Studierende, die haben einen Stellenwert. Das sind natürlich auch unsere Werbeträger und ich meine, je homogener die FH auftritt, umso mehr die Leute das auch hören, unsere Strategie kennen, werden sie sagen „ja, das ist es“. Deswegen ist es auch ganz wichtig, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen hereinzuholen und die Studierenden auch [...]“.
P1I2G1A45,46,48,50

„[...] Also, ich fange einmal bei unseren Eigentümern an: [...]. Das sind sicherlich neben den Studierenden – die wesentlichsten Stakeholder. Ich betrachte unsere Eigentümer als große Impulsgeber, die, so möchte ich sagen, durchaus auch stark Macht ausüben. Sie bringen sich mitunter auch sehr stark ein in die Strategie. Das heißt aber nicht – und das möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich festhalten – dass es irgendwie geartete Interventionen – zum Beispiel personeller Natur oder in Studienangelegenheiten – von dieser Seite her gäbe. Gottlob nicht. [...] In strategischen Fragen allerdings sehen sich die Eigentümer schon auch als Erhalter – das spreche ich auch ganz offen an – nicht off-records, sondern on-records. Da verschwimmen mitunter die Grenzen zwischen Eigentümerstruktur und der eigentlichen Unternehmensleitung, also der Geschäftsführung, was nicht immer ganz leicht austariert werden kann. [...] Insgesamt möchte ich sagen, ich spüre, dass unsere Eigentümer schon mächtig stolz auf unsere Fachhochschule sind. Sie stellen ja auch immer wieder außerordentliche Mittel oder sonstige Leistungen zur Verfügung, die nicht innerhalb des Haushalts geplant wurden. Beispielsweise ist es so, dass [der Eigentümer] hier den Grund kostenlos zur Verfü-

gung stellt und auch keinen Baurechtszins dafür verlangt. Das sind schon ein paar hundert tausend Euro im Jahr. Darüber hinaus verpflichten sie sich beispielsweise auch für ein paar Lehrstühle und projektbezogen für die Finanzierung über mehrere Jahre. [...]“ P118G1A46,48,51

„[...] Die Wirtschaft, die Unternehmen. Fachhochschulen haben – Kraft Gesetz – aber auch Kraft ihrer Flexibilität zum Markt – einfach die Zusammenarbeit mit den Unternehmen als eine ihrer wesentlichen Aufgaben. In Salzburg sind es primär die kleinen und mittelständischen Unternehmen. Mit denen haben wir ja endlose Kooperationen [...] Jetzt kann ich endlos weitermachen, wer unsere Stakeholder sind. Unsere nächsten Stakeholder sind die Förderinstitutionen – COIN-Programme, EU-Programme, aber auch kleinere Forschungsprojekte mit Unternehmen. Wir sind auch immer eingebettet in die Region. [...] Ich sage mal: Es geht bei Fachhochschulen nie ohne die Politik. Auf Bundesebene und auf Länderebene. Wir haben ja grade auch hier [...] eine sehr große Unterstützung seitens des Landes. Wir werden vom Land [...] sehr großzügig unterstützt: Einerseits durch Infrastruktur, durch den Erweiterungsbau mit Tiefgarage, wir werden finanziert im Bereich der Forschung und wir werden finanziert über die Studienplatzförderung. [...]“ P118G2A44,45

„[...] Naja, wir sind in der Situation, dass wir eine gemeinnützige GmbH sind. Wir haben einen einzigen Gesellschafter, [...]. Natürlich ist es auch so, dass wir sehr stark auch beeinflusst sind von den Akteuren in den jeweiligen Berufsfeldern unserer Studiengänge. Wir haben ja auch eine relativ große Anzahl an Unternehmen, die bei uns Sponsoren sind und Sponsor – ich meine, es sind derzeit 26 – die verpflichten sich vertraglich, bis zu fünf Jahre, Geld zu bezahlen. Sponsor bei uns zu sein, heißt nicht nur, fünf PCs oder irgendwelche Programme zur Verfügung zu stellen, sondern bedeutet, konkret und tatsächlich Geld zu bezahlen. [...] Selbstverständlich entstehen aus dieser Konstellation gewisse Verpflichtungen, aber nicht so weit gehend, als der Studienbetrieb betroffen wäre [...]. Wichtig ist auch, dass so zu sagen, hier sehr solide und seriös im Bereich der wissenschaftlichen Qualifikationen gearbeitet wird und der Qualifikation der Absolventen und Absolventinnen. Stichwort dazu: Image. [...] Naja, das passiert schon. Aber weniger aus dem Titel regionale Bildung, sondern unter dem Titel der regionalen Politik. Da geht es eher um regionale Wirtschaftspolitik. [...] Es sind da die Sozialpartner und zwar sowohl auf Arbeitgeber- als auch auf Arbeitnehmerseite, wo-

bei das eher auf einer politischen Metaebene passiert. Also, wenn es zum Beispiel um Fragen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen geht oder auch um Fragen der Durchlässigkeit. P111G1A34,37,38,39,41,43

Als weiterer Befund aus den erhobenen Sichtweisen zum Stellenwert der Stakeholder lässt sich – durchaus funktionsbezogen erklärbar – feststellen, dass die in kaufmännischer Verantwortung stehenden FH-Vertreter/innen tendenziell jene Anspruchsgruppen prioritär betrachten, welche entweder über formale Rollen entsprechenden Einfluss auf die Strategie nehmen bzw. auf die Positionierung einer FH-Einrichtung besitzen oder aber auch als Finanziere fungieren. Demgegenüber betrachten vor allem Kollegiumsleitungen und Rektorate die Studierenden als bedeutsamste Gruppe, der es entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken gilt. Unmittelbar danach werden mehrheitlich die Mitglieder des Lehr- und Forschungspersonals als relevante Stakeholder benannt, da diese nach Meinung der Befragten ursächlich dafür verantwortlich sind, vor allem die Bildungs- und Erziehungsleistungen der Hochschule zu erbringen. Mit Blick auf die Governance-Konstellation im Fachhochschul-Kontext scheint ebenso bemerkenswert, dass vielfach anstatt des Begriffs „Stakeholder“ bzw. Anspruchsgruppe/n von „Partnern“ gesprochen wird. Damit kommt zum Ausdruck dass die FH-Vertreter/innen sich der wechselseitigen Bedingtheit und damit des Beziehungsgefüges, in dem agiert wird, bewusst sind und dieses auch entsprechend zu adressieren suchen:

„[...] Gut, wenn ich jetzt einmal von innen nach außen gehe, das ist für mich jetzt einfachste Weg. Wir haben hier im Hause natürlich die Gruppe der Lehrenden, wir haben die Gruppe der Studiengangsleitungen. Ich habe die Gruppe der Studierenden hier im Hause. Ich habe bei den Lehrenden die Differenzierung zwischen hauptberuflichen und nebenberuflichen Lehrenden. Die nehme ich aber alle zusammen. Inwieweit die nebenberuflichen Lehrenden interne oder externe Stakeholder sind, darüber könnte man diskutieren, aber ich nehme sie als eine Gruppe zusammen. [...]“.. P114G2A26

„[...] In erster Linie einmal die Studierenden – logischer Weise. [...] Dann natürlich Stakeholder, Akteure, die Lektoren und Lektorinnen, wie wir sie nennen. Die Studiengangsleiter und -leiterinnen, das FH-Kollegium, selbstverständlich die Geschäftsführung, die ein sehr wichtiger Stakeholder ist. Weil sie ja über alles, was die Finanzen betrifft, entscheidet. Dann natürlich auch die Verwaltung. [...]“.. P111G2A41

„[...] Also offen gestanden sind Studierende wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für mich Partner. Das sind Partner im Bildungsprozess, das sind Partner in der Expertenorganisation – je mit ihren entsprechenden Kompetenzen. Die Studierenden bringen ja auch Dinge ein – sie sind ja nicht nur Rezipienten, sondern sind ja auch Leute, die Wissen generieren, die in ihren Bachelor- und Masterarbeiten auch Fragestellungen und Themen bearbeiten, die uns ja auch als Institution weiterbringen. Ich habe mich insofern auch immer dagegen gewährt, Studierende als „Kunden“ zu betrachten. Weil der Kundenstatus für mich einen temporären Charakter hat. Kunden sind Studierende höchstens in dem Sinne, dass man ihnen das Service bieten muss- was ja die Universitäten nicht immer in der Lage sind, zu tun. Die Fachhochschulen servicieren da viel, viel mehr, viel besser und viel zielgerichteter. Aber in Wahrheit ist Bildung und Ausbildung doch ein sehr stark partnerschaftlicher Prozess, wo durchaus Verantwortungen wahrzunehmen sind! Wir dürfen von unseren Studierenden schon auch erwarten, dass sie das studieren auch ernst nehmen. Wir dürfen von unseren Lehrenden erwarten, dass sie didaktisch zielführend den Unterricht halten. Und wir dürfen von unseren Studiengangsleitungen erwarten, dass sie auch die Rahmenbedingungen durch Administration des Studiengangs so effizient, aber auch so kundenfreundlich wie möglich gestalten. Da haben wir uns auch schon sehr viel vorgenommen, wenn wir das gut machen wollen.[...]“ P1I3G2A47

Weiterhin belegen die nachfolgenden Vignetten, dass die Wahrnehmung der Umwelt seitens der Fachhochschul-Einrichtungen sehr breit und umfassend ausfällt. Neben den bereits erwähnten „hochschul-typischen“ Stakeholder-Gruppen werden weiters auch Mitarbeitende in der Hochschul-Administration, Partner-Hochschulen, Forschungs- oder Projekt-/Kooperationspartner, die Medien, die Familien der Studierenden sowie die Gesellschaft als relevante Bezugsgruppen mitberücksichtigt:

„[...] In Bezug auf die Governance sind vielleicht auch die Mitarbeiter ihre eigenen Stakeholder in irgendeiner Form. Weil sie eben auch ein wesentlicher Punkt dieser Entwicklung, oder, was ich da eben beschrieben habe, sind. Und aus Sicht der Organisation haben sie natürlich eine Doppelrolle: Auf der einen Seite sind sie Mitglied der Organisation und damit auch die Träger und Treiber dieser Governance. Auf der anderen Seite stehen sie natürlich auch der Organisation gegenüber. Und es gibt einen „Leistungsaustausch“ zwischen Mitarbeiter und der

Organisation. Insofern sehe ich da eine Doppelfunktion. Aber eine ganz, ganz, ganz wesentliche! [...]“. P1I7G1A29

„[...] Ja und das Ganze wird getragen von den Mitarbeitern. Ich meine, da sind ja nicht nur Lehrende, es sind ja dahinter viele fleißige Helfer in den Offices, in unseren Services, die die ganzen Strukturen schaffen, Studienorganisation. Und ich denke weiter, eines meiner Lieblingsthemen, dass Fachhochschulen nicht nur regional verankert sein sollten, sondern sich weiter öffnen für den europäischen und internationalen Kontext. Also wir haben derzeit 125 Kooperationspartner weltweit. Da müssen wir natürlich schon auch schauen, wer ist uns näher, mit wem kooperieren wir mehr oder weniger. Aber ich halte es für die Entwicklung einer Hochschule als wesentlich, sich von anderen Input zu holen aus anderen Ländern. Aber nicht nur auf Studierendenebene, sondern natürlich auch auf Lehrenden- und Forschenden-Ebene. [...] Ja, und dann kommen die Medien hinzu (lacht)... ja, man könnte das jetzt endlos weitertreiben. Da sind wir ja in einer sehr glücklichen Lage. Bisher stellen uns die Medien [...] auch immer sehr positiv dar. Das geht so weit: Wir haben jetzt in vierzehn Tagen Sponsionen. Da sind dann die Eltern, die Großeltern, die Partner und Partnerinnen, die Familien – ja, das sind auch Stakeholder, die muss man auch berücksichtigen. Das ist ja auch ein soziales Netzwerk, das unsere Studierenden motiviert, weiterzumachen, falls einmal etwas vielleicht nicht gelungen ist. Oder auch, wenn man etwas positiv gemacht hat, eine gute Klausur geschrieben hat. Man darf das nicht unterschätzen, wie wichtig gerade die sozialen Netzwerke in den Familien sind. Ja, und jetzt könnten wir zur nächsten Frage gehen. [...]“. P1I8G2A45,46,47

Die aus dem Umgang mit vielen unterschiedlichen Stakeholdern erwachsenden Aufgaben bedingen die organisationale Fähigkeit, strukturiert und systematisch daraus resultierende Komplexität zu bearbeiten und ebenso gegebenenfalls mit Konflikten umzugehen. Die diesbezügliche Selbstorganisationsfähigkeit der FH-Einrichtungen wird im nächsten Abschnitt weiterführend beleuchtet.

6.2.1.3 Umgang mit Heterogenität und Konflikten im Beziehungsgefüge mit der Umwelt

Wie die nachfolgenden Zitate verdeutlichen, unterliegen die einzelnen Fachhochschulen sowie der gesamte Sektor unterschiedlichen Herausforderungen, mit heterogenen/diversen Ansprüchen innerhalb der Governance-Konstellation umzugehen. Dabei stellt sich bei näherer Analyse heraus, dass vergleichbar mit dem eben dargestellten Stellenwert der Stakeholder entsprechende Priorisierungen erfolgen, wenngleich immer wieder seitens der befragten Expert/innen deponiert wurde, dass in der Interaktion nach Möglichkeit Konflikte überhaupt vermieden werden, indem man einerseits diese Gruppen aktiv einbindet oder andererseits am Dialog- und Verhandlungswege nach entsprechenden Lösungen sucht. Diesbezüglich scheinen auch die zahlreichen Initiativen im Bereich des Qualitäts- und des Diversitätsmanagements Früchte zu tragen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass – vergleichbar mit dem Zugang zweiter Beobachtung und Reflexion aus der Systemtheorie (vgl. Abschnitt 3.2.2 „Kommunikation und Reflexion als Mechanismen der Systemorganisation“, S.79) – in den Fachhochschulen darauf geachtet wird, holistisch zu denken, jeweils die gesamte Governance- und Akteurs-Konstellation zu berücksichtigen sowie allfällige kontraproduktive Effekte nach Möglichkeit im Vorfeld sorgsam zu erwägen. Dennoch sind im Einzelfall Konflikte nicht gänzlich auszuschließen bzw. zu vermeiden. Mit diesen Spannungen wird sachlogisch und pragmatisch insbesondere im Hinblick auf die jeweilige Positionierung umgegangen. Dazu meinten die interviewten Fachhochschul-Vertreter/innen exemplarisch:

„[...] Es gibt aber im Wesentlichen sechs Eigentümer [...]. Da ist auch eine Priorisierung, inhaltlich: Campus, Austausch, und ich weiß nicht, Historie, wo das Ganze entstanden ist. Mit Abstand wahrscheinlich die Universität. Wenn es ums Geld geht, wahrscheinlich das Land. Und wenn es um andere Dinge geht, dann eben die anderen. [...] Es ist erstaunlich, aber trotz dieser Komplexität und Heterogenität auch der Interessen, funktioniert es sehr, sehr gut im Zusammenspiel. Jetzt kann man darüber philosophieren: Ist das so, obwohl es so viele Akteure sind oder weil es so viele und so heterogene sind? [...] Es ist einfach dann mühsamer, als wenn man den gemeinsamen Nenner sucht, wie zum Beispiel „den Standort entwickeln“. [...]“ P1I6G1A41,42,48

„[...] Und wenn es da einen Konflikt zwischen Meinungen geben sollte, dann ist dieser immer im Interesse der Studierenden zu behandeln und beizulegen. Es geht um deren mutmaßlichen langfristigen Interessen. [...] Hochschul-Entwicklung selbst sollte da ein eigenständiges Feld sein. Wenn Hochschulaktivi-

täten zuerst durch die Brille der Regionalpolitik betrachtet werden, dann wird das Selbstverständnis einer Hochschule sehr schnell zerstört. Da müssen wir uns auch positionieren, das kann insbesondere dann böse ins Auge gehen, wenn persönliche Profilierungsinteressen Platz greifen. Wenn man immer hin- und hergeschleudert wird zwischen irgendwelchen Ansprüchen von außen, dann kann man am Ende niemandem richtig gerecht werden.[...] Ich denke, dass die Kommunikation zwischen der Hochschule und ihren Bedarfsträgern grundsätzlich mehr lösungs- und weniger defizitorientiert laufen sollte. Und da sind wir von einem auf Augenhöhe agieren, von einem Dialog und einer Verhandlung mit einem Verständnis, ja einem Verstehenszugang noch ziemlich entfernt. [...]“
P115G2A45,51,53

„[...] Ich denke, dass es ein paar Grundwerte geben soll, und, wie ich hoffe, auch gibt, die nicht verhandelbar sind. Da wird es notwendig sein, dass sich die Hochschule auch positioniert, selbst auf die Gefahr hin, dass.....(Pause) das Ergebnis nicht immer so befriedigend für alle Beteiligten ist. Aber, ich sage einmal, so zentrale Positionen und dafür sollte auch eine Hochschule stehen, ... oder umgekehrt: Sie hat Identitätsprobleme, wenn sie das nicht tut. Da sind wir im Selbstverständnis, da sind wir in der Positionierung der Hochschule drinnen. Es sollte ein paar solche unverrückbare Milestones geben, die nicht verhandelbar sind. Egal, gegenüber wem. Weil, diese Dinge in Frage zu stellen wäre ...- was ja auch legitim wäre, das ist ja nicht der Punkt. Aber dann muss man grundsätzlich das Haus neu bauen, wenn man das nicht will. (Pause) Alles andere ist meiner Meinung nach dialogisch lösbar. Dass es immer wieder Blödheiten gibt (lacht), das wissen wir, das ist mir aber auch kein grundsätzliches Thema. das ist Daily Business, hätte ich einmal gesagt. [...]“ P117G1A35

„[...] Die Zukunft ist wichtiger als die Herkunft, so sehe ich das. Und das meine ich mit „verstehen“: Ich muss erst einmal die verschiedenen Stakeholder und ihre Interessen nachvollziehen können, ich muss mich auch in deren Situation hineinversetzen können. Und dann muss ich schauen, dass ich dafür Lösungen finde und mit Argumenten hinterlege, um sie verkaufen zu können – im Innen wie im Außen übrigens. [...]“ P116G1A55

„[...] Das ist unsere Aufgabe: Das müssen wir den anderen Akteuren auch immer wieder vor Augen halten. Man muss ja auch die wesentlichen Dinge in den Blick

bekommen und das ganze Bild miteinfangen. Auch nur so erfüllen wir die langfristigen Interessen der Bildungspolitik und der Gesellschaft. Das kann in niemandes Interesse liegen, Personen auszubilden, die dann mittel- bis langfristig erst recht nicht einsetzbar sind. Ich glaube auch so weit gehen zu können, dass ich behaupte, dass sich alles anderen diesen übergeordneten Zielen unterzuordnen hat. Sicherlich, dann ist es auch noch eine Frage der Ressourcen. [...]“.
P115G2A47

Mit diesem zuletzt angeführten Zitat wird deutlich, dass die Fachhochschulen als Akteure in einem komplexen Gefüge aus Ansprüchen und Erwartungshaltungen dennoch klare Positionierungen anstreben. Dies zeigte sich ebenso in den bereits zitierten Forschungsergebnissen aus der Studie „Academic Drift“. Hochschulen konturieren ihre Profile vorderhand durch die jeweiligen Leistungen in Lehre und Forschung, Fachhochschulen darüber hinaus durch ihren anwendungsbezogenen Wissens- und Technologietransfer in die Wirtschaft bzw. die durch die angebotenen Studien- und Lehrgänge adressierten Berufsfelder. Eine für alle Hochschulen elementare Fähigkeit, die nicht zuletzt aufgrund des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Vorgaben im Hinblick auf Reputation zunehmend an Bedeutung gewinnt, wird (auch) der Ausprägung des jeweiligen Qualitätsmanagements beigemessen. Der nun folgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit der Fragestellung, anhand welcher Strukturen, Methoden und Prozesse die österreichischen Fachhochschulen sicherstellen, anforderungsadäquates Qualitätsmanagement umzusetzen. Aus betriebspädagogischer Warte von Interesse ist dabei insbesondere, inwieweit sich dabei Indizien für Organisationslernen identifizieren lassen.

6.2.1.4 Qualitätsmanagement als Ansatz kollektiven Lernens?: Strategien und Effekte

Wie bereits dargestellt, beschäftigte sich die Forschungsarbeit zur Entwicklungsgeschichte des österreichischen Fachhochschul-Sektors mit der Fragestellung, welche Effekte sich im Interaktions-/Governance-Geschehen in den vergangenen 20 Jahren beobachten ließen. Darüber hinaus wurde gefragt, inwieweit Verbesserungen im Sinne des Lernens aus Erfahrung zu eruieren waren. Als Forschungsergebnis dieser Studie konnte eine dreistufige Entwicklung im Verhandlungsgeschehen zwischen Fachhochschul-Einrichtungen und dem Ministerium sowie der fachzuständigen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsbehörde rekonstruiert werden, die in ihrer ersten Phase mit einer hohen Entwicklungsdynamik und Gestaltungseuphorie verbunden war. Nach sechs Jahre des Bestehens dieser Governance-Konstellation folgte eine gewisse Konsolidierungsphase, die ihrerseits von vermehrter Struk-

turierung und Standardisierung geprägt wurde. Letztlich zeigt die jüngste Geschichte des FH-Sektors in Österreich Trends in Richtung weiterer systemischer Betrachtung des gesamten Hochschul-Bereichs inklusive der nun anstehenden Abgleichs- und Profilabgrenzungsprozesse zwischen den einzelnen Hochschul-Typen. Allen drei Phasen gemein ist, dass diese neben der europaweiten Fortentwicklung der hochschulischen Qualitätssicherungsprozesse auch und insbesondere von innerstaatlichen Konvergenzbemühungen bildungspolitischer Gütekriterien bestimmt wurden. Die ebenso bereits angeführten Entwicklungs- und Finanzierungspläne des Bundes definierten neben quantitativen Ausbauüberlegungen auch strategische Inhalte, so beispielsweise die Forcierung des Ausbaus technischer, berufs begleitender wie auch international ausgerichteter Studienangebote, die Berücksichtigung von Durchlässigkeitsintentionen und zuletzt nach dem Yerevan-Treffen 2015 im Zuge des Bologna-Prozesses auch die soziale Bildungsgerechtigkeit. Die im Jahre 2012 erfolgte Zusammenführung der Hochschul-Sektoren durch das Hochschul-Qualitätssicherungs-Gesetz markierte hierzu die vorerst letzte Zäsur: Um den Preis der obligatorischen Installierung eines fachhochschulischen Kollegiums als oberstes Qualitätssicherungsorgan für alle Fachhochschulen wurden die bis zu diesem Zeitpunkt (2012) jeweils auf 5 Jahre befristet akkreditierten FH-Studienangebote unbefristet anerkannt. Damit verbunden wurde allerdings die Auflage, wonach sich fachhochschulische Einrichtungen im Abstand von sieben Jahren einem sogenannten institutionellen Audit zu unterziehen haben, welches durch eine externe, in einem staatlich geführten Register gelistete Agentur durchzuführen ist und um Zuge dessen die Qualitätsmanagement-Systeme der Hochschulen analysiert und auf deren Leistungsversprechen untersucht werden.¹²⁷ Letztlich dient diese Form der Qualitätskontrolle nicht nur der Überprüfung fachhochschulischer Leistungen, sondern soll die Institutionen dazu anleiten, evolutionäre Entwicklungen voranzutreiben und organisationales Lernen zu etablieren. Vor diesem Hintergrund erschien es mit Blick auf die gegenständliche Arbeit somit opportun, die Expert/innen zu deren Sichtweisen zu befragen, speziell mit der Motivation, Aspekte des organisationalen Lernens zu identifizieren. Wie aus den nachstehenden Aussagen ableitbar, betrachteten die Befragten es als essentiell, schrittweise Verbesserung vorzunehmen und diese strukturiert ablaufen zu lassen. Bedeutsam scheint im Hinblick auf die im Literaturteil ausgeführten Aspekte zum kollektiven Lernen, dass die FH-Verantwortlichen den Stellenwert der internen wie externen Interaktion und gemeinsamen Reflexion als hoch einschätzen.

„[...] Wir haben uns ja auch weiterentwickelt – von der Lehrveranstaltungsevaluierung, die Gestaltung der Skripten, bis hin zu Auditierung in der Lehre, die ganze

¹²⁷ Vgl. §22 HS-QSG, Hochschul-Qualitätssicherungs-Gesetz, BGBl. I 74/2011 idgF.

fachliche Entwicklung in der Didaktik, da haben wir letztes Jahr einen Kriterienkatalog entwickelt. Daraus leiten sich Qualitätssicherungsmaßnahmen ab, die auch übergreifend einen Wert haben. Da fühle ich mich so autonom wie möglich als FH. Das einzige, was da noch zu kritisieren ist, ist, dass noch viel offen ist in der Organisation der externen Qualitätssicherung. [...]“ P2I5G11A61

„[...] Also, wir sind besonders stolz darauf, dass wir prozessorientiert aufgestellt sind und wir haben unsere Kernprozesse mit Forschung und Lehre identifiziert und dokumentiert. Alles andere sind Supportprozesse. Dementsprechend gibt es aus diesen Prozessen abgeleitet, verschiedene Stakeholder. [...] Mit unserem Qualitäts- und Prozessmanagement sind wir sehr gut aufgestellt. So sind zum Beispiel alle unsere Prozesse – nicht nur unsere Kernprozesse – auch die Supportprozesse – öffentlich einsehbar über unsere Homepage. Da zählen wir uns zu den führenden Hochschulen in Mitteleuropa, was das betrifft. Und das haben uns bislang auch immer die externen Experten bestätigt, die in diesen Entwicklungsteams dabei waren. Die hatten ursprünglich nicht geglaubt, dass das so schnell gehen kann. [...] Naja, wir sind hier angehalten – weil wir in diesem Sinne ja autonomer geworden sind – unser Qualitätsmanagement-System – das ja auch auditiert werden wird – noch besser aufzustellen. Da gibt es auch konkrete Maßnahmen dazu. [...]“ P2I1G4A40,47,57,70

„[...] Bei uns ist also die Qualität eine ganz wichtige Sache. Und dem Primat dieser Qualität und der Qualitätsentwicklung folgen viele Schritte, die wir setzen. Das ist Forschung, das ist Didaktik, das sind Lernmanagementsysteme usw. Und hier ist es so – das wird ja vermutlich bei Ihnen auch nicht anders sein – dass sich das sehr stark auf Ebene der einzelnen Studiengänge abspielt: Dort ist letztlich auch die Kompetenz verortet, um Curricula zu entwickeln und Studiengänge durchzuführen, die eben bestimmten Zielvorstellungen, die eben von Seiten der externen Stakeholder kommen, möglichst entsprechen. Allerdings – und das ist jetzt das Anliegen von jemanden, der nicht in diesem Sektor groß geworden ist – scheint mir sehr notwendig, dass wir über die qualitätsvolle Ausbildung hinaus mit der Frage beschäftigen: Wie schaffen wir es, unsere Studierenden, die Lehrenden und auch die Mitarbeitenden in der Administration – also uns alle – in Richtung autonome Lernerinnen und Lerner und in Richtung intern Lernen der Organisation zu entwickeln? [...]“ P2I3G8A37

Das letzte Statement belegt, dass sich die Fachhochschulen mit Qualitätsmanagement nicht nur extern vorgegebene oder legislativ determinierte Ziele verfolgen, sondern sich auch eingehend mit Organisationsentwicklung beschäftigen. Wenngleich Qualitätssicherungsprozesse – vor allem jene, die von externer Seite initiiert und abgewickelt werden (müssen) – nicht mit dieser Form des Lernens von und durch Organisationen konnotiert werden, werden sie dennoch als Möglichkeit der Reflexion und des kritischen Hinterfragens existenter Routinen betrachtet:

„[...] Für uns ist Qualitätsmanagement funktional zu verorten. Da haben wir eine eigene Unit. Für Organisationsentwicklung haben wir keine eigene Unit – das schiene mir auch etwas merkwürdig, weil Organisationsentwicklung ohnedies laufend passiert oder mehr oder minder in einer Form anlassbezogen. Und Organisationsentwicklung müssen alle machen. Wenn wir ein Organisationsentwicklungsprojekt haben, dann ist es eben ein Projekt. Und dafür haben wir ein eigenes Projektmanagement-Office. Und dann gibt es bei uns immer auch eine geteilte Projektleitung, eine formale und eine inhaltliche [...].“ P211G3A74

„[...] Und auch die AQA sagt uns nicht, welches Korsett, welche Linie, welchen Pfad wir gehen müssen, weil dann hätten wir nämlich einen Fehler in unserem eigenen Selbstverständnis gemacht. Klammer auf: Einschränkung: Das, was rechtlich legitim ist, was zwingend notwendig ist. [...] Was ich aber auf der anderen Seite sehe - und die Dinge sind ja nicht schwarz und weiß, sondern in den meisten Fällen grau – was die Prozesse der AQA oder was auch immer inne haben, sind, den Spiegel vorzuhalten. Sie zwingen die Organisation, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Und insofern ist das gut. Weil ich weiß genau - und da bin ich viel zu sehr Pragmatiker, dass es nicht passiert, wenn nicht fallweise dazu ein sanfter Zwang ausgeübt wird. [...] Aber nicht im Sinne dessen, direktiv einzugreifen, Vorgaben zu geben oder was auch immer, sondern, eben im Sinne einer Reflexion desjenigen. Und da ist ein Qualitätssicherungssystem, das initiiert wurde, ein Tool dazu - und nicht mehr und nicht weniger. P217G14A51,53

„[...] Ich halte es für ganz wichtig, dass wir uns nicht nur zu den Zeitpunkten der Evaluierungen Gedanken darüber machen, was wir dokumentieren und wie wir die Sache angehen. Ich glaube, es ist unabdingbar, das kontinuierlich und systematisch zu tun. Das ist auch der Lerngedanke – reflektieren, was man so macht und dann aber nicht nach den Fehlern und nach den Schuldigen suchen,

sondern die Entwicklung im Auge haben, schauen, was uns als Hochschule gut tut, was unsere Leute brauchen, damit das, was wir wollen und das, was wir erreichen möchten, realisierbar wird. [...]“. P2I5G12A80

Parallel dazu fanden sich auch Stimmen, die eine durchaus kritische Haltung gegenüber einer Überbetonung der Qualitätssicherung einnehmen. Einerseits monierten die Interviewten, dass die Neuregelung der externen Qualitätssicherung zu einem Mehraufwand im Berichtswesen führte und damit verbunden mehr Ressourcen beansprucht. Andererseits werden bestimmte Termini, die im Qualitätsmanagement Einzug hielten, bisweilen mit schlechten Erfahrungen verbunden, die eher auf Rückschritte denn Weiterentwicklung schließen lassen. Darüber hinaus wurde angemerkt, dass die AQ Austria nicht nur als Behörde, sondern auch als Consulting-Unternehmung eingerichtet wurde, ein Aufgaben-Bias, der den FH-Akteur/innen in dieser Form nicht sinn- und zweckvoll erscheint. Wie die folgenden Vignetten zeigen, werden die eingeführten Routinen und Prozesse durchaus auch im Sinne des Double Loop/Doppelschleifen-Lernens (vgl. Abschnitt 4.1.2 „Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten“) hinterfragt und auf deren Nützlichkeit im Sinne konsequenter Organisations- wie System-Entwicklung hinterfragt:

„[...] Es sind da viel zu viele Themen, die abgefragt werden, viel zu breit, und man kann den Eindruck gewinnen, dass eben kein Vertrauen an eine Hochschule gegeben ist. Gewisse Bereiche sind da dabei, die kann man dann wieder einfach abhaken, das ist schwierig. Da muss meines Erachtens das System der Qualitätssicherung evaluiert werden und nicht jeder einzelne Prozess in seine Details zerpfückt werden. Das heißt, der Zugang dazu ist meiner Ansicht nach falsch. Es wäre vielmehr zu fragen, ob es Prozesse und Maßnahmen gibt, die die Prüfung innerhalb der Hochschule sicherstellen und die Qualität gewährleisten. Es bringt doch nichts, dass wir Listen erstellen, die dann überprüft und abgehakt werden. Das macht eigentlich keinen Sinn. Und auch die Kriterien, auf Basis derer wir bewertet werden, sind sehr fragwürdig. Ich finde, das ganze Evaluierungssystem hat sich einfach überholt. Das ist alles viel zu komplex und viel zu viel. Viel zu viel Zeit, viel zu ressourcenintensiv. [...]“. P2I3G1A107

„[...] Wir hatten auch einmal eine Situation, einen Zeitraum in der FH, wo der Begriff der Reflexion fast als Totschlag-Argument verwendet wurde. Ich sehe diese Reflexionshaltung grundsätzlich als ganz, ganz wichtig. Wichtig ist aber hier die Mehrdimensionalität. Wichtig ist, sich nicht nur mit sich selbst zu reflektie-

ren oder eindimensional vorzugehen, sondern sich in Beziehung zu setzen. Man muss natürlich seine eigenen Grund- und Wertehaltungen zur Situation, zu den Kolleginnen und Kollegen prüfen, aber dabei auch die Entwicklung der Hochschul-Landschaft, der jeweiligen Fachgebiete, der Perspektiven, zur Wirtschaft hin, prüfen. [...] Reflexion mit sich selbst birgt die Gefahr, dass man sich zu sich selbst absolut setzt. Wir sollten uns aber immer als Teil des Ganzen sehen. Und da möchte ich noch einen Aspekt ansprechen: Qualitätsmanagement und Reflexion wurde bei uns immer sehr stark forciert. Das hat teilweise auch nicht zu einer gesunden Entwicklung geführt. Das liegt an der Überhöhung eines Aspektes zu Lasten des Inhalts, zu Lasten des Hausverständes und zu Lasten der Menschlichkeit und der Machbarkeit. Das geht zu Lasten einer vernunftsbezogenen Einschätzung, was grundsätzlich gescheit ist. Ich möchte schon noch einmal darauf hinweisen, dass es darauf ankommt, wie man sich selbst in Beziehung setzt zum Ganzen. Es geht um diesen ganzheitlichen Ansatz, auf den möchte ich in diesem Zusammenhang nochmals ausdrücklich hinweisen.[...].“
P2I8G16A108,109

„[...] Qualität ist auch relativ: Es gibt nicht das Paar feste Schuhe. Wenn ich auf den Berg gehe, sind Bergschuhe gut, wenn ich in die Oper gehe, dann sind meinewegen Lackschuhe gut. Es gibt nicht die besten Paar Schuhe, sondern es gibt den Zweck, wofür sie stehen. Qualität hat immer eine Zielfunktion. „Gut für...“ oder „gut im Kontext von...“ und so. Und am Anfang, in der Gründungsphase der FHs, hat man das sehr gut zugelassen, das war der Geist des Gesetzes. Und je mehr ich etwas an Freiheit und freier Entwicklung zulasse, desto mehr muss ich notgedrungener Maßen abwarten und zuschauen, was herauskommt. [...]“
P2I6G13A15

„[...] Und dann dieser Bias: Einerseits hoheitliches Agieren und dann Beratung. Wie soll denn das zusammen gehen? Ich kann doch nicht einerseits als Adressat von irgendwelchen gesetzlichen Direktiven agieren, und dann als Kunde der AQA. Das passt für mich so nicht zusammen. Ich habe aber auch den Eindruck, dass man da nicht so ganz zufrieden ist generell. [...]“ P2I7G16A35

„[...] Bedenken Sie diese Wirkung: Wie sollen wir uns denn da verhalten? Einerseits können wir – entgeltlich – die Leistungen der AQA in Anspruch nehmen als Berater, andererseits können die uns auf Basis der Gesetze und Verordnungen

hin die Dinge genehmigen. Das ist ja gerade so, als würde ich meine eigenen Leistungen evaluieren – zweimal: einmal aus der Warte, wie ich Geld aus Consulting schlagen kann, andererseits dann in der Form, dass die ihre Arbeit dann auditieren und dafür zahle ich dann ein zweites Mal? Das kann es doch nicht sein, das ist doch nicht im Sinne einer Objektivität, oder? [...]“. P2I5G7A34

Die Aussagekraft des letzten Statements führt in einem nächsten Schritt zu der Fragestellung, welches Verhalten die FH-Institutionen an den Tag legten und legen, um innerhalb der gegebenen Governance-Konstellation mit der beschriebenen, externen Qualitätssicherung umgehen zu können.

6.2.1.5 Sprachliches Handeln und Lernen: Modi der kontinuierlichen Veränderung

Als abschließender Aspekt dieses Themenclusters 2 wurde hinterfragt, inwieweit die internen wie externen Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagement-Verfahren dazu beitragen, die einzelnen Häuser in deren Rolle zu festigen und auf welche Weise Veränderungen wahrgenommen wurden. Zum Einen wurde hierzu beleuchtet, welche Formen sprachlichen Handelns angewendet wurden und zum Anderen die Interviewten ersucht, diese Kommunikationsarten definitorisch festzumachen:

„[...] Das Leben ist dann ein Kompromiss. Darauf läuft es letztlich immer hinaus. Wir müssen ja irgendwie miteinander auskommen und umgehen. Und daraus kann man dann lernen. Meiner Ansicht nach ist der Kompromiss der kleinste gemeinsame Nenner und der kleinste gemeinsame Nenner ist oft sehr klein. Nichtsdestotrotz können wir damit aber besser agieren, wie andere. [...]“. P2I5G11A55

„[...] Von der gesetzlichen Ausgestaltung der neuen Hochschulqualitätssicherung, also der externen Aufsicht, wenn man so will, glaube ich, dass es sich deshalb verbessert hat, weil wir da die Erhöhung der autonomen Möglichkeiten im Rahmen der Programmweiterentwicklung für die Kollegien haben und nicht alle fünf Jahre wieder eine externe Behörde einschalten müssen. Und dann müssen wir halt schon sehen, dass da so behaupte ich mal, alles drinnen ist von sehr, sehr kurzer Leine, wenn man so will, bis zu wirklichem Autonomiezugewinn. [...]“. P2I2G6A21

„[...] In einer offenen Kultur hat die Diskussion in Wahrheit keinen Platz. Und da sind wir wieder beim „Audiatur et altera pars“. Wenn ich die Position des anderen respektiere und seine Blickrichtung akzeptiere, dann habe ich eine völlig andere Dialogqualität. Und stehe damit zum Dialog. Ich würde mir wünschen, dass das generell ein Selbstverständnis ist. Und das mache ich mit der Energie, mit den Mitarbeitern und dem Geld, Punkt. Und mehr ist es nicht. [...]“. P2I7G14A47

„[...] Und da bin ich wieder beim Dialog: Ja, es ist schon so, vieles von dem, was wir machen, beruht auf Aushandlungsprozessen, das ist schon auch ein Geben und dann wieder ein Nehmen. Es macht keinen Sinn, auseinander zu gehen mit dem Ergebnis: we agree with a disagreement. Aber - und das ist das Entscheidende: Wir machen das gemeinsam, wir versuchen, Heterogenität auszubalancieren, einen Konsens zu finden.[...]“. P2I5G12A81

„[...] Da habe ich anfänglich schon auch meine negativen Erfahrungen gemacht – es gibt eben auch viele, die ein „nein“ nicht gerne akzeptieren. Ist ja auch menschlich. Wer hört schon gerne ein „nein“? Grade bei den Interessenspartnern geht es ja auch um Image, ums Prestige. Und das ist nicht nur ein politisches, das ist ja auch ein persönliches. Aber wenn du konsequent deine Linie verfolgst, mit der Zeit wird das dann akzeptiert. Denn stell' dir vor: Es reicht allein die Mutmaßung bei diesen Dingen, dass du bei dem einen „ja“ sagst und das machst, und bei dem anderen „nein“. Wenn da einer das Gefühl bekommt, du würdest unterschiedlich entscheiden, dann ist die Hölle los. [...]“. P2I6G13A59

Wie sich aus den Darstellungen der FH-Expert/innen ableiten lässt und auch der Rückblick auf die Entwicklungsgeschichte der sektoralen Governance belegt, unterlag die Akteurs-Konstellation sowohl in ihrer Gesamtheit, jedoch auch im Hinblick auf die Positionierung und das Selbstverständnis der einzelnen Institutionen einer kontinuierlichen Transformation. Diese wurde einerseits durch externe Faktoren wie den Bologna-Prozess und dessen Gestaltungsvorgaben für europäische Hochschul-Bereiche vorangetrieben, andererseits jedoch auch durch innerstaatliche Entwicklungen deutlich geprägt: Die explizite funktionale Aufgabenstellung an Fachhochschulen, wissenschaftsgeleitet und praxisbezogen auszubilden und mittels anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung den Know-how- und Technologietransfer in die Wirtschaft, die Berufsfelder und die Gesellschaft zu realisieren, trug dazu bei, das Rollenbild des kollektiven Akteurs „Fachhochschule“ und „Fachhochschul-Sektor“ zu festigen und damit innerhalb der Governance-Konstellation Aufgaben- und Kompetenzab-

grenzungen abzubilden. Sprachliches Handeln innerhalb der FH-Governance wurde von den FH-Verantwortlichen als ein iterativ-prozedurales Aus- und Verhandlungsgeschehen beschrieben, welches von dem Bemühen getragen ist, wechselseitiges Verständnis und Wertschätzung – im Sinne der Definitionen dieser Arbeit als Verstehensorientierung zu betrachten – zu erzeugen. Die eingesetzten Formen der Interaktion durch regelmäßigen Austausch wurden hierzu zusammenfassend durchaus positiv beschrieben:

„[...] Fachhochschulen sind, wenn Du so willst, in dieser Governance auch nicht so ideologisch verbrämt. Das ist in den letzten Jahren auch stark, stark besser geworden, dass man uns auf Augenhöhe wahrnimmt und unsere Stärken in den Vordergrund stellt. Ich bin ja jetzt auch schon seit 2000 dabei – die Wahrnehmung hier ist, dass die Qualität in der Zusammenarbeit in den letzten Jahren exponentiell zugenommen hat. Gerade im Hinblick auf die Wertschätzung. [...]“. P2I8G15A31

„[...] Ich glaube aber letztendlich, wenn man die Zeit, die ich zu überblicken vermag – also seit 1998, Revue passieren lässt, dass sich hier schon auch sehr lebbare Strukturen und Prozesse eingespielt haben [...]“. P2I1G3A7

„[...] Ja, wir müssen das auch einmal mit dem grundsätzlichen Ergebnis sehen, dass es uns da schon gut geht in der Konstellation. Es hat sich ja doch einiges getan. Und im Wesentlichen dreinreden in der internen Organisation tut man uns auch nicht. Das ist ja schon einmal sehr viel wert. Ich hoffe auch, dass sich durch den Generationenwechsel in den Unis dann etwas tun wird, dass wir da besser miteinander umgehen können. Österreich ist doch viel zu klein für das Gezanke um Befindlichkeiten. [...]“. P2I4G10A46

„[...] Da geht es mir nicht darum, dass der Obere drauf schaut, ob die Untergebenen gut, brav, böse oder sonst was immer waren, sondern es geht darum, einen Prozess zu initiieren, wo sich alle selbst kritisch hinterfragen und sagen: „Wo bin ich auf der mir selbst auferlegten Werteskala? Wo stehe ich? Was habe ich mir vorgenommen?“. Und dieses Spiegel-Vorhalten muss passieren. Aber nicht im Sinne dessen, direktiv einzugreifen, Vorgaben zu geben oder was auch immer, sondern, eben im Sinne einer Reflexion. Und in Form einer wertschätzenden Kultur. Aber dazu brauchst Du auch Menschen, die das verstehen und das in der Form umzusetzen verstehen. [...]“. P2I7G14A53

Wie vor allem die letzten beiden Statement zeigen, schrieben die Befragten insbesondere den handelnden Personen in den Institutionen (als Governance-Akteure) eine wesentliche Bedeutung zu, wenn es darum geht, Interaktionen, Kommunikationsprozesse und letztlich Verhandlungen mit anderen Akteuren erfolgreich zu gestalten. Unter Hinweissetzung auf das in Abschnitt 4.2.4 „Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management“ beschriebene Erfordernis, zur Etablierung hierfür geeigneter Rahmenbedingungen Dialog zu organisieren, indem entsprechend geschulte Dialog-Manager/innen oder Facilitator/innen eingesetzt werden, wird im dritten Themencluster der gegenständlichen Forschungsarbeit auf die agierenden Individuen in den Fachhochschul-Einrichtungen näher eingegangen und deren Wirken hinterfragt.

6.2.2 Zwischenfazit: Rollenverständnis der FH-Institutionen und Umgang mit Stakeholdern

Aus der Ergebnispräsentation zu den Untersuchungsfragen des zweiten Themenclusters lässt sich zunächst festhalten, dass den Personen mit Führungsverantwortung (sowohl Geschäftsführer/innen als auch Kollegiumsleitungen/Rektoraten) die Besonderheiten im Umgang mit der Expert/innen-Organisation vertraut sind (vgl. Abschnitt 2.2.2 „Die Hochschule als organisationaler Akteur“) und diese es beherrschen, die überwiegend durch Erfahrung erlernten, kulturellen Spezifika erwartungsadäquat zu berücksichtigen. Nahezu alle der Befragten erwähnten, dass sie nach den Prinzipien der Partizipation, der Teilhabemöglichkeit sowie der offenen Kommunikation agierten, zumal diese Vorgehensweise vertrauensbildend wirke. Darüber hinaus könne dadurch die Motivation wie auch die Bereitschaft der in das Geschehen involvierten Menschen aufrechterhalten werden, um die geforderten Leistungen zu erbringen. Von Interesse hierbei ist, dass die überwiegende Mehrheit der FH-Geschäftsführer/innen ihre Laufbahn an den Fachhochschulen aus dem betrieblichen Bereich antraten und diese Personengruppe im Zuge der Interviews erwähnte, dass eben das ökonomische Postulat im Hochschul-Management sie dazu veranlasste, sich für diese Positionen zu bewerben. Als für die Organisationsentwicklung der einzelnen Häuser besonders vorteilhaft erwies sich des Weiteren, dass die Personen mit Führungsverantwortung dauerhaft in ihren Funktionen verblieben – wenngleich die meisten von ihnen in deren Funktion immer wieder befristet wurden. Als herausfordernd wird von den Führungskräften beschrieben, die Erfordernisse sowohl einer formal obligaten ökonomischen/unternehmerischen Ausrichtung der Fachhochschul-Einrichtungen, die Realisierung partizipativer Entscheidungsvorbereitung sowie -mitwirkung *und* hierarchische Gegebenheiten miteinander in Einklang zu bringen bzw. auszubalancieren. Jene Fachhochschulen, die vor der gesetzlich verpflichtenden Einrichtung

von FH-Kollegien bereits diese Dualität von kaufmännischer und wissenschaftlicher/akademischer Führung eingeführt hatten, zeichnen sich durch ein sehr partnerschaftliches Zusammenwirken der beiden Kompetenzbereiche aus – die hierzu codierten Aussagen der Interviewten belegen dies eindrücklich. Dennoch ist auch für jene Institutionen, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im Jahre 2012 noch *keine* Kollegien installiert hatten, festzustellen, dass diese ebenso vergleichbare, „duale“ Strukturen (entweder formalisiert oder zumindest als institutionalisierte Meetings organisiert) für die kaufmännischen und wissenschaftlichen Belange eingeführt hatten. Dies weist darauf hin, dass in der Mehrheit der insgesamt 21 Häuser die Akademia in Entscheidungen einbezogen wurde und die Entwicklungen mitgestalten, letztlich mittragen konnte. Als besondere Herausforderung wurde die (nachträgliche) Einrichtung von FH-Kollegien insbesondere von den Vertreter/innen jener Fachhochschulen beschrieben, die aufgrund ihrer Größe und ihres Organisationsalters entsprechende Komplexität bzw. strukturelle Stabilität aufwiesen. Die korrespondierenden Change-Prozesse konnten jedoch – so die Aussagen der befragten Expert/innen – zufriedenstellend aufgesetzt und unter Einbindung aller Kurien (Lehrende, Forschende, Mitarbeitende in der Administration sowie Studierende) gut bearbeitet werden. Noch im Laufe des Studienjahres 2013/14 hatten alle existenten FH-Einrichtungen die gesetzlichen Auflagen erfüllt und diese Transformationsprozesse (weitestgehend) abgeschlossen.

Angesichts der im Zusammenhang mit Expert/innen-Organisationen im Allgemeinen und den Hochschulen im Speziellen mehrfach diskutierten institutionellen wie individuellen Autonomie ist für den österreichischen Fachhochschul-Sektor festzuhalten, dass dieser mit entsprechend geeigneten Gestaltungsspielräumen ausgestattet wurde. Die Interview-Partner/innen bestätigten einhellig die diesbezüglich sehr vorteilhaft empfundenen Möglichkeiten individueller Entwicklung und Entfaltung, wenngleich parallel dazu gewisse Besorgnis artikuliert wurde, wonach vor allem in den letzten Novellen zum Fachhochschul-Studiengesetz (FHSStG) vermehrte Standardisierungen vorgenommen wurden: Dies betrifft neben legislatischer Normierung von Rahmenbedingungen im Prüfungsgeschehen und der Studienorganisation vor allem den aus Sicht der Betroffenen, „harten“ Eingriff in die institutionelle Struktur durch die Etablierung der FH-Kollegien. Die institutionelle Autonomie wird von den Fachhochschulen vor allem auch für inhaltliche bzw. fachliche Schwerpunktsetzungen durch die jeweils angebotenen FH-Studiengänge und Weiterbildungslehrgänge genützt, darüber hinaus wurde eine Binnendifferenzierung im Sektor im Hinblick auf forcierte Forschungs- und Entwicklungsaktivität festgestellt. Individuelle Autonomie des Lehr- und Forschungspersonals wird in den Häusern insoweit berücksichtigt, als diese – solange sie sich an den Hauptstrategien sowie der curricularen Ausrichtung der Studienangebote orientieren – entsprechende

Gestaltungsfreiheiten genießen. Dennoch wurde (sowohl von den Geschäftsführer/innen als auch den Kollegiumsleitungen/Rektoraten) klar artikuliert, dass individuelle Autonomie nicht als absolute Freiheit betrachtet werden könne. Dies wurde mehrheitlich allerdings damit begründet, als die Mitglieder des Lehr- und Forschungspersonals im Zuge ihrer Einstellung auch über dienst- und arbeitsrechtliche Limitierungen/Restriktionen in Kenntnis gesetzt werden, die es einzuhalten gälte. Damit wird – so die Meinung der Interviewten – das Thema der Autonomie innerhalb der Fachhochschul-Einrichtungen „pragmatisch“ konnotiert und entsprechend „lebbar“ damit umgegangen.

Die aus der Literatur zur Systemtheorie erhobenen Aspekte betreffend einer System-Umwelt-Relation und die damit in Verbindung stehende, bedingte Selbstreferenzialität und Geschlossenheit des „Systems Hochschule“ wurden zum Anlass genommen, im Zuge der durchgeführten Studien auch das Beziehungsgefüge zu den Anspruchsgruppen der Fachhochschulen zu hinterfragen. Dazu wurden die Expert/innen nach den Usancen der jeweiligen Häuser interviewt und hinsichtlich ihrer Einschätzung um die Bedeutung, dh. die Einflussnahmemöglichkeiten dieser Akteure in die FH-Organisationen ersucht. Hierzu wurde einhellig die Meinung vertreten, wonach die Studierenden einen besonderen Stellenwert als Akteursgruppe einnehmen. In den Nennungen statistisch bedeutsam, erwähnten weiterhin 71% der Befragten die Eigentümer sowie die Wirtschaft/Arbeitgeber der Absolvent/innen als besonders wichtig und auch einflussnehmend auf die FH-Einrichtungen. Weiterhin wurden in der Priorisierung wie folgt genannt: Lehrende (50%), Mitarbeitende und Fördergeber/Finanziers zu je 36%, die Bundes/Landespolitik mit 29%. Etwa ein Fünftel der Nennungen bezog sich auf die Stakeholder-Gruppe der Absolvent/innen und internationale Partner (Firmen wie Hochschulen) sowie die Gesellschaft/die Familien der Studierenden. Mit rund 14% nimmt die Gruppe der Bewerber/innen ebenso noch Einfluss auf die strategische wie organisationale Ausrichtung der Fachhochschulen Einfluss. Statistisch noch signifikant und erwähnenswert ist die Häufigkeit der Nennungen „Medien/die Presse“ mit 7%, denen aus Sicht der Befragten im Beziehungsgefüge mit externen Partnern/Stakeholdern einflussnehmende/-gebende Bedeutung beigemessen wurde. In weiterer Differenzierung der Priorisierungen wenig überraschend, dennoch erwähnenswert ist, dass die befragten Geschäftsführungen mehrheitlich die Eigentümer, die Wirtschaft/die Arbeitgeber der Absolvent/innen sowie die Bundes-/Landespolitik als wichtigste Stakeholder angeführt wurden, wohingegen die Kollegiumsleitungen/Rektorate die Studierenden, die Lehrenden und Mitarbeitenden als prioritäre Anspruchsgruppen benannten.

Mit Blick auf die Vielfalt an Stakeholdern, deren Rollen und Funktionen sowie deren Erwartungshaltungen wurde in weiterer Folge untersucht, wie die FH-Akteur/innen mit dieser gegebenen Heterogenität und dadurch allfällig auftretenden Spannungen und Interessenskonflikten umzugehen verstehen. Das in den einzelnen Häusern sehr elaborierte, mehrheitlich gut etablierte Diversitätsmanagement kristallisiert sich hierbei als fruchtbringender Zugang, zumal Vielfalt sowohl in demografischer, kognitiver, fachlicher, funktionaler wie institutioneller Hinsicht als wertvolle Ressource betrachtet wird. Eine entsprechende Spiegelung der Aussagen mit theoretischen Grundlagen zur Forschungsarbeit um „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“ und das als diesbezügliche Rahmensetzung entwickelte HEAD Wheel der FH OÖ belegt, dass dieser Facettenreichtum an den FH-Einrichtungen auch im Umgang mit deren Stakeholdern weniger als Spannung, denn als Möglichkeit zur ganzheitlichen Bearbeitung von Themen betrachtet wurde bzw. wird. Dieses Faktum wurde einhellig bestätigt, wobei zusätzlich im Zuge der Befragungen deutlich wurde, dass die einzelnen Fachhochschulen, wie auch der gesamte Sektor am Wege der Interessensvertretung, der Fachhochschulkonferenz (FHK) praktikable Abstimmungs- und Koordinationsprozesse etablierten, die dazu dienen, konsequent offene und nach allen Richtungen zielgruppenadäquate Kommunikation zu pflegen. Die interviewten Expert/innen waren sich mehrheitlich darüber einig, dass diese Strategie des partnerschaftlichen Umgangs sich als insofern fruchtbringend erwies, zumal dies durch die zwischenzeitlich erarbeitete, sehr gute Reputation der FH-Einrichtungen sowie des Sektors belegt werden könne. Dies sei auch ein Hinweis darauf, dass entsprechende Akzeptanz und letztlich Legitimierung erzielt werden konnte. Der erwähnte partnerschaftliche Umgang wurde von den meisten der Befragten dahingehend charakterisiert, als man im Innen- und Außenverhältnis darauf Bedacht nehme, jeweils möglichst viele unterschiedliche Perspektiven und Meinungen zu prüfen bzw. mit zu berücksichtigen. Erwähnenswert im Sinne des dialogischen sowie betriebspädagogischen Forschungsinteresses ist in diesem Zusammenhang, dass die überwiegende Mehrheit der FH-Vertreter/innen zur Beschreibung dieser Art der Kommunikation sowie der Pflege des individuellen wie institutionellen Beziehungsgefüges Begriffe wie „Dialog“, „gemeinsames Lernen“, „Gedankenaustausch“, „Reflexion“, „Partizipation“, „aktives Zuhören“, „sich einlassen auf...“, „offen sein für...“ einsetzen.

Im (fach-)hochschulischen Alltag spielen Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement eine bedeutsame Rolle: Sie sollen die Hochschul-Einrichtungen dazu anregen, regelmäßig über ihr Tun zu reflektieren und anhand der daraus gezogenen Schlüsse geeignete Maßnahmen zur Organisationsentwicklung setzen. Die hierzu genutzten Verfahren sind einerseits legislativ determiniert und müssen daher obligatorisch von den Fachhochschulen durchlaufen werden, andererseits wurde mit dem Hinweis auf institutionelle Autonomie den

Häusern die Möglichkeit eingeräumt, selbst über die Form und prozedurale Ausgestaltung des internen Qualitätsmanagements zu entscheiden.¹²⁸ Vor diesem Hintergrund bestand ein weiterer Aspekt der gegenständlichen Untersuchung darin, zu erfahren, mittels welcher Methoden und Instrumente die Fachhochschulen diese Entwicklung sicherstellen. Hierzu wurde aus den Antworten ersichtlich, dass die FH-Einrichtungen unterschiedliche Systeme implementierten, die mehrheitlich darauf ausgerichtet sind, weitgehend Routinen zu entwickeln. Dazu wird nach Möglichkeit darauf Bedacht genommen, „best practice“ zu etablieren sowie Abweichungen oder Fehlentwicklungen rasch zu identifizieren und zu beseitigen. Diese Charakterisierung deutet darauf hin, dass die Qualitätssicherung (vor allem im Bereich der Lehr- und Studienorganisation/-administration) gut etabliert ist, erforderliche Anpassungen zeitnahe erfolgen und damit entsprechende Erwartungssicherheit für alle Beteiligten (nämlich jene innerhalb der FH und der Prozesse tätigen Personen sowie für die Stakeholder) erreicht wird.

Wie ebenso aus den Daten extrahiert werden konnte, nützen die Fachhochschulen mehrheitlich die externen Audits und Evaluierungen, weitere Sichtweisen und Meinungen von Expert/innen einzuholen und mittels dieser Erfahrungen allfällige Korrekturen oder auch Verbesserungen nicht nur der Prozesse, sondern auch der Systeme vorzunehmen. Es wurde mehrheitlich erwähnt, dass diese externen „Überprüfungen“ nicht zuletzt deshalb als positiv und erfolgversprechend betrachtet werden. Allerdings betrachtet man die Entwicklungen seitens der zuständigen Behörde, der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria mit wachsender Irritation, zumal aus Sicht der FH-Expert/innen – vor allem langjährig tätiger und erfahrener Persönlichkeiten – Bürokratie und Aufbereitungsaufwand immer mehr zunähmen und man damit Gefahr laufe, die Verfahren zu überborden. Durch letztere Erkenntnis fühlten sich vor allem jene Personen bestätigt, die im Zuge der Ersterhebung 2012 bei Gründung und Neu-Etablierung der externen Qualitätssicherungsbehörde vorsichtige Skepsis hinsichtlich der (möglichen) Entwicklungen dieser Governance-Konstellation artikuliert hatten. Parallel dazu ist erwähnenswert, dass im Gegensatz zur Meinung hinsichtlich des Einvernehmens mit der Behörde die Haltung hinsichtlich des Zusammenwirkens mit der ministeriellen Einheit als positiv beschrieben wurde. Die befragten Expert/innen merkten hierzu an, dass sich im Laufe der Entwicklungsgeschichte des Sektors die Kommunikation und die Austauschbereitschaft seitens des ressortzuständigen Ministeriums sehr verbessert habe und man empfinde, „gehört zu werden“ bzw. das Bemühen erkennbar ist, die Positionen der FH-Einrichtungen wie des Sektors zu verstehen.

¹²⁸ Vgl. §22 HS-QSG (Hochschul-Qualitätssicherungs-Gesetz) idGF: Allerdings mit der „Einschränkung“, dass die fachhochschulischen Einrichtungen ihre Qualitätsmanagement-Systeme alle sieben Jahre am Wege eines Audits zu (re-)zertifizieren haben.

Letztere Erkenntnis wurde im Zuge der Untersuchung hinsichtlich ihrer qualitativen Charakterisierung vertiefender beleuchtet. Mit Blick auf die Effekte sprachlichen (kommunikativen) Handelns zwischen heterogenen Akteuren wurde weiter gefragt, wie die etablierten Austauschprozesse sich vor allem innerhalb der Fachhochschulen auswirkten und welche Schlüsse die FH-Expert/innen daraus gezogen hatten. Hierbei wurde deutlich, dass der Begriff „Dialog“ mehrfach eingesetzt wurde, allerdings in Fällen, bei denen es konkrete Entscheidungen zu treffen gilt bzw. galt oder gesetzliche Restriktionen griffen, die inhaltliche Beschreibung mehr den definitorischen Merkmalen der Diskussion bzw. des Diskurses entsprach. Mit dem mehrheitlich getätigten Hinweis darauf, es sei im Hinblick auf einen zu erzielenden Nutzensausgleich sinnvoll, sich in besonders meinungspluralistischen Situationen im Zweifel auf Kompromisse oder konsensuale Lösungen einzulassen, und dadurch „lebbare“ Strukturen zu schaffen, ist dieser Befund zu rechtfertigen. Dennoch wurden ebenso zahlreiche Codings aus den Interviews identifiziert, die darauf hindeuten, dass eine Art Mischform von Dialog und Diskussion realisiert wurde, die einerseits eine „Kultur des Zuhörens“ und des wertschätzenden Umgangs miteinander verdeutlichen, andererseits angesichts des inhärenten Primates von Zeit- und/oder entsprechenden Ergebnisdrucks bisweilen Positionierungen im Sinne des wirkmächtigeren Argumentes oder auch des „größeren“ Einflusses durch hierarchische Konstellationen Platz greifen.

6.3 Themencluster 3: Hochschul-Management in Fachhochschulen

Wie in den Abschnitten 2.2.2 „Die Hochschule als organisationaler Akteur“ sowie 2.2.3 „Die Hochschule als institutioneller Akteur“ dargelegt werden konnte, beschreibt die Literatur die Hochschule als „spezielle“ Organisation dahingehend, als im Vergleich zu klassisch-hierarchisch geprägten Unternehmen diese Expert/innen-Organisation spezifischen kulturellen und handlungslogischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Neben dem Anspruch, aufbau- und ablauforganisatorisch Linien- und Matrixorganisationserfordernisse auszubalancieren, bedarf es geeigneter Freiräume, Lehre und Forschung zu ermöglichen, Kreation und Innovationspotenziale entfalten zu lassen, parallel dazu jedoch geeignete (Berichts-)Strukturen zu schaffen, die laufend den Leistungsnachweis an die Stakeholder sowie die Umwelt sicherstellen. Dabei gilt es für Personen, die mit Führungsverantwortung und -kompetenz ausgestattet wurden (unerheblich ob es sich um funktional eingesetzte oder innerhalb der Akademia gewählte Amtsträger/innen handelt), auf diese Besonderheiten einzugehen.

6.3.1 Untersuchungsergebnisse

6.3.1.1 *Es wird professionell geführt, nicht nur „gemanagt“*

Wie die Literaturanalyse ergab, unterliegen diese Führungsverantwortlichen zahlreichen Spannungen, die sie im Alltag auszugleichen haben. Vor diesem Hintergrund wurden die FH-Expert/innen im Zuge der Studien zu ihrem Verständnis über „Hochschul-Management“ im Allgemeinen sowie fachhochschulischem Management im Speziellen befragt. Aus der Studie „Dialogisches Hochschul-Management“ wurden hierzu insgesamt 34 begriffliche Beschreibungen codiert, weitere ergänzende Erkenntnisse konnten aus der Befragung von 42 Hochschul-Expert/innen aus der „Führungskräfte-Studie“ erhoben werden.

„[...] Die einen sagen, man muss zum Leader geboren sein, die anderen sagen wieder, man muss das einfach lernen. Ich meine, es liegt zu aller erst an der Einstellung eines Menschen. Die Einstellung habe ich. Und wenn man die Einstellung hat, dass Dialog und dialogisches Management gut ist, dann kann man sich die erforderlichen Werkzeuge aus diversen Lehrgängen besorgen. Aber am wichtigsten scheint mir, die Einstellung dafür zu erzeugen. [...]“. P111G2A106

„[...] Für mich heißt Management ja nicht, dass ich autoritär agiere oder dass ich nur hierarchisch denke, sondern Management heißt, dass ich gewisse Ziele bestmöglich erreichen will. Wobei ich Maßnahmen setze, mir entsprechende Zie-

le vor Augen führe und dann erhebe ich wieder einmal Zielabweichungen bzw. prüfe, ob ich die entsprechenden Ziele erreicht habe und das ist die dialogische Kultur. Das eine schließt die Kulturfrage ja nicht aus. [...]“ P112G2A114

„[...] Wir betrachten Hochschul-Management hier unter verschiedenen Aspekten: Das betrifft einerseits die Kernprozesse. Management ganz allgemein meint: planen, steuern, kontrollieren – in einer altmodischen Managementdefinition. Unser Part – der akademische Part – ist über die gesetzlich zugestandenen Kompetenzen in der Managementaufgabe zu sehen. [...]“ P111G2 A82

„[...] Wenn Sie mich fragen, dann sehe ich in den Hochschulen mehr Management als Leadership. Da werden viele Tools eingesetzt – zumeist auch leider nicht auf den spezifischen Kontext der Hochschule abgestimmt. Sie kennen das ja, das war mit der New Public Management Welle da ganz vehement zu sehen. Ich glaube, dass das grundsätzlich als Defizit der Hochschulen im Raum steht: Es wird zu viel gemanagt und zu wenig wirklich auf Führung im werteleitenden Sinne geachtet. Man muss bereit sein, lernen zu wollen, sich auf die Menschen einzulassen. Man ist als wissenschaftliche, aber auch als kaufmännische Leitung gefordert, Impulse zu setzen, ja, manchmal auch eingefahrene Routinen bewusst zu machen und zu hinterfragen. Aber, und das ist das Entscheidende: Man muss die Dinge mit Demut angehen, man muss sich eben gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen auf den Weg begeben. [...]“ P115G2A68

Wie diese Vignetten bereits dokumentieren, bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, was Hochschul-Management und Hochschul-Führung jeweils ausmachen. In der ergänzenden Forschungsarbeit „Führungskräfte-Studie“ wurden ebenso verschiedene Zugänge zum Begriff des Hochschul-Management offenbar, wobei jedoch in einer Zusammenschau der codierten Inhalte sinngemäß idente und damit generalisierend gesprochen, charakterisierende Aufgabenbereiche festgemacht werden konnten. So verstanden die Befragten mehrheitlich unter Hochschul-Management Agenden, die aus Repräsentations- und Verhandlungsaufgaben im Außenverhältnis beschrieben werden können. Weiterhin werden hierzu im Innenverhältnis strategisch-planende, operativ koordinierende und organisierende Tätigkeiten festgemacht. Je nach Funktion im kaufmännischen oder wissenschaftlichen/akademischen Bereich wurden diese Agenden entweder Kraft gesetzlicher Legitimierung und formaler Kommunikation oder aber am Wege informeller Abstimmung und Überzeugung wahrgenommen (vgl. Führungskräfte-Studie, S. 46ff). Diese Tätigkeiten einer hoch-

schulischen Führungskraft wurden weiterhin spezifiziert als einerseits kollektivbezogene Aufgaben, worunter unter anderem der Aufbau inhaltlich und organisatorisch gut abgestimmter Teams, die Erarbeitung gemeinsamer Werte und Normen sowie die situations- und kontextadäquate Kommunikation von Informationen und Entscheidungen als bedeutsam erachtet wurden. Auf der Ebene individueller Führungsaufgaben wurden die Zuständigkeitsbereiche der Mitarbeiter/innen-Entwicklung, der individuellen Förderung und Motivation sowie intellektuellen Stimulation der Mitarbeitenden in den Fokus gerückt, die ihrerseits wiederum – quasi als *conditio sine qua non* – von personen- und funktionsbezogener Kommunikation getragen sein müssen (vgl. nachstehende Abbildung 28).

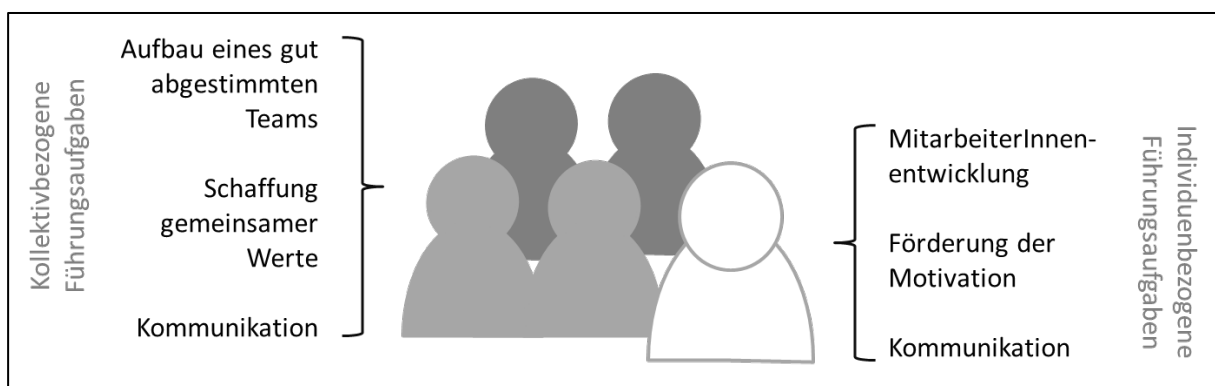


Abbildung 28: Aufgaben des Hochschul-Managements
Quelle: Preymann et al. 2015, S. 49

Ergänzend dazu wurde im Zuge der Befragungen deutlich, dass die FH-Expert/innen überwiegend klar zwischen Führung und Management unterschieden. Hierzu stellten die Expertise-Träger/innen neben den fachlichen und inhaltlichen Aspekten vor allem darauf ab, entsprechende Persönlichkeitseigenschaften einzubringen, um in der Hochschule als Vorgesetzte/r erfolgreich agieren zu können. Diese Qualifikationen wurden sowohl von den Führungskräften im kaufmännischen als auch im wissenschaftlichen Bereich in der Studie zur Dialogischen Governance als essentiell erachtet:

„[...] Naja, schauen Sie, eine Führungspersönlichkeit besteht eben nicht nur aus Fachqualifikation – eine Führungskraft braucht Sozialkompetenz. Es ist zwar wichtig, dass ein Leiter einer Hochschule die Disziplinen kennt und auch weiß, worum es da geht. Aber auch die Sozialqualifikation ist wichtig. Was habe ich davon, wenn ich da einen tollen Forscher habe, der jetzt auf einmal ein paar hundert oder tausend Leute „leiten“ soll? Dann ist die Sozialkompetenz ein enormes

Thema. Wobei – man merkt schon, also die neue Generation der Rektoren ist weit weniger Feudalherrscher, die sind mehr Manager. [...]“ P1I3G1A70

„[...] Im Englischen tritt das Spannungsverhältnis zwischen Management und Leadership noch deutlicher zu Tage. Und im Kern beschäftigen wir uns in der Hochschule aber mit dem Leadership, zweifellos. Management das ist sozusagen die Umsetzung. Leadership im Sinne von Führung das hat einen hohen Stellenwert - eben grade auch in Zeiten des Wandels. [...]“ P1I5G2A100

„[...] Darum habe ich vorhin auch gesagt, dass managen für mich bedeutet, darauf zu achten, dass alles funktioniert. Weil ein Manager ist für mich nicht jemand, der automatisch auch Leadership verinnerlicht hat. Da differenziere ich schon, denn ich kann ein guter Manager sein, ohne auch nur ansatzweise Leadership verstanden zu haben. Wobei das per se nichts Böses ist. Ich glaube, generell ist die größte Herausforderung nach wie vor, eine wachsende Institution in dieser sehr vielfältigen Entwicklung wahrzunehmen und in dieser vielfältigen Entwicklung zu begleiten. Nämlich, auf der einen Seite das Einende vorzugeben und andererseits die Vielfalt zuzulassen. Das ist eine Herausforderung, der wir uns mit jedem Entwicklungsschritt aufs Neue stellen müssen. Das sehe ich auch bei mir. [...]“ P1I4G2A80,88

„[...] Wenn hier jemand eine Führungskraft ist, der muss empathisch sein, der muss der Menschenorientierte und weniger der Sachorientierte sein. Also ein Zahlenmanager, der wird hier nicht passen, das ist so. Ebenso eine zu große Geradlinigkeit, das wird auch nicht funktionieren, dann scheppert es. Und dann auch: Du brauchst ein gewisses sachpolitisches Gespür, um hier – so wie es die Asiaten in der Kampfsportart machen – einfach die Energie, die sie vom Gegner spüren und mitnehmen und kanalisieren können. Und nicht mit dem Kopf durch die Wand. Ich glaub, dass man das sehr gut lernen und trainieren kann. Aber die Prädisposition, die muss schon vorhanden sein, meine ich. Weil der Job ist – um bei deinem Begriff des Hochschulmanagers zu bleiben – der Job ist grundsätzlich Kommunikation. Und der Job ist nicht: „mit den Zahlen zu spielen“. Ja, die gehören auch dazu, aber in erster Linie ist dieser Job Kommunikation. Nicht nur zu reden, sondern auf die Leute eingehen und Herzblut zeigen. [...] Ich glaube, dass viele andere FHs sehr klar und sauber aufgestellt sind, sehr zielorientiert. Wir sind da eher lockerer aufgestellt. Da geht das nicht so tak, tak, tak, sondern sehr

viel fließend. Das denke ich mir oft, wenn wir uns so unterhalten, wie die anderen aufgestellt sind und dann bei uns, da laufen sehr viele Diskussionen. Ich weiß auch nicht, was da besser ist.“. P115G1A91,95

Auch in der bereits zitierten Führungskräfte-Studie konnten aus den Rückmeldungen der Befragten interessante Aspekte zur Entwicklung persönlicher Kompetenzen identifiziert werden, die für die aufgabenadäquate Erfüllung von Führungsagenden in Hochschulen als relevant zu bezeichnen sind. In den codierten Nennungen wurde zwar mehrheitlich Führungskompetenz als erste bedeutsame Qualifikation bezeichnet, danach jedoch gefolgt von Anforderungen nach dialogisch einbindenden, ausgleichenden und kommunikativen Persönlichkeitsmerkmalen sowie sozialer Kompetenz. Als für die Wahrnehmung von Führungsagenden dahingehend eher nachrangig wichtig bezeichneten die Befragten Fach- und Forschungskompetenz sowie Managementkompetenz. Letztere wurde im Wesentlichen mit der Operationalisierung und Begleitung von Ablaufprozessen konnotiert. Da diese in der Regel im Bereich der Stäbe oder administrativer Einheiten an den Hochschulen angesiedelt sind und darüber hinaus im Wesentlichen IT-gestützt „automatisiert“ ablaufen, wurde der Management-Kompetenz deutlich weniger Aufmerksamkeit geschenkt, als den Führungsaufgaben. Letztlich, so konnte im Rahmen dieser Studie erhoben werden, sehen sich die Akteur/innen allerdings situativ und kontextspezifisch herausgefordert, die einzelnen Kompetenzen zu bündeln oder zielgerichtet einzusetzen, um entsprechend erfolgreich agieren zu können. Dazu wurde unter Hinweissetzung auf das Erfordernis, entsprechend „geschickt“ vorzugehen, und die Aufgaben gut zueinander abzustimmen, die Metapher des Oktopusses eingesetzt, der erlernen muss, seine Beine so zu koordinieren, dass er sich fortbewegen kann (vgl. Preymann et al. 2015, S. 76f).

6.3.1.2 FH- Geschäftsführungen zwischen Ökonomie, Wissenschaft und Verantwortung

Wie ausgeführt, stand mehr als die Hälfte der Fachhochschul-Einrichtungen Österreichs im Jahre 2012 vor der Anforderung, die gesetzlich obligatorische Installierung eines FH-Kollegiums mit entsprechenden Kompetenzen in den jeweiligen Aufbau- und Ablaufstrukturen zu realisieren. Die damit einhergehenden Abstimmungs- und Koordinationsbedarfe wurden vor allem von jenen Einrichtungen mit gewissem Unmut in Angriff genommen, die seit der Gründung des Sektors (19 Jahre lang) individuelle Strukturen geschaffen hatten. Darunter fielen auch FH-Einrichtungen, die als Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbHs) oder als Vereine eingerichtet wurden, diese hatten ihre Ablauf- und Entscheidungsprozesse unter Berücksichtigung mehrerer gesetzlicher Grundlagen entsprechend zu regeln. In die-

sem Zusammenhang wurde auch moniert, dass mit dieser Maßnahme neben dem erwähnten Eingriff in die institutionelle Autonomie der Häuser, der Gesetzgeber gewisse Gestaltungsspielräume im Bereich der Kollegien und ihrer Kompetenzen vorsah, die ihrerseits jedoch mehrere divergente formalrechtliche Interpretationen zuließen.¹²⁹ Diese Ausgangssituation wurde im Zuge der Studie „Dialogische Hochschul-Governance“ und der Interviewdurchführung im Jahre 2012 bei den handelnden FH-Verantwortlichen hinterfragt. Wie in Abschnitt 5.2.3.3 „Auswahl der Fälle“ beschrieben, wurden nicht zuletzt angesichts dieser besonderen Konstellation *bewusst* fachhochschulische Einrichtungen ausgewählt, die bereits von sich aus ein FH-Kollegium eingerichtet hatten und mit jenen FH-Einrichtungen verglichen, die dieses akademische Gremium erst zu installieren hatten. Zu diesem Thema wurden die nun nachfolgenden Statements aus 52 Codierungen exemplarisch aufbereitet, wobei es sich bei den folgenden Vignetten um Interviewauszüge mit *Geschäftsführungen* der Fachhochschulen handelt. Hierbei wiederum sind die nun unmittelbar angeführten Aussagen von Geschäftsführer/innen, deren Hochschulen zum Zeitpunkt der Befragung bereits Kollegien eingerichtet hatten und somit die Dualität von kaufmännischer und wissenschaftlicher Leitung bereits „lebten“:

„[...] Meine einzige Aufgabe besteht dann darin, ein Matching vorzunehmen, inwieweit die angedachten Forschungsvorhaben in Einklang mit der Forschungsstrategie stehen und wir nicht plötzlich beispielsweise zu Nanotechnologie forschen. [...] Das heißt, man muss sagen: Was ist mein Selbstverständnis und welche strategischen Ziele habe ich? Und diese Grundsätze versuche ich, zu verfolgen und umzusetzen. Und zwar langfristig und nachhaltig, wenn Sie so wollen. Und die betriebswirtschaftliche Seite ist nur insoferne relevant, als ich über die betriebswirtschaftliche Seite sicherstellen muss, dass ich das auch machen kann. [...] Und wenn Sie so wollen und da komme ich immer wieder auf das Gleiche zurück: Ich sehe mich in meiner Rolle dafür verantwortlich, dass der vorgegebene Rahmen eingehalten wird. Und dass darauf hingewiesen wird, wenn dieser vorgegebene Rahmen nicht eingehalten wird.[...]“. P111G1A70,80,85

„[...] Das ist meine Aufgabe in der Geschäftsführung: Das Ganze eben zu strukturieren, dass nicht alles doppelt und dreifach gemacht wird. Und dass dann mit den Ressourcen, die wir haben, dass wir das bestmögliche Ergebnis schaffen

¹²⁹ Vgl. Hierzu ua.: Schweighofer/Butschek (2007), Löschnigg/Funk (2009), Schweighofer (2012): Die Fragen bezogen sich auf zB Gestaltungsrechte von Geschäftsordnungen, Satzungen sowie zur Auslegung von Anweisungs- und Entscheidungs-Kompetenzen im Bereich Studium und Lehre.

können. Und dann muss man berücksichtigen, dass man sich die Leute noch aussuchen kann, wenn eine Organisation im Aufbau ist. [...] Ja, ich glaube, wenn man diesen Geist auch immer wieder versucht an alle rüberzubringen, dann gelingt es auch, sag ich mal, die großen Positionen zusammen zu bringen für das größere Gesamte. So lässt sich das beschreiben und auch gestalten. [...] Ja, es ist Orientierung und wenn man es nützt, dann rufen wir uns halt mal an oder versuchen, aufeinander zuzugehen. Ich hab das halt festgestellt aus meinem letzten Tätigkeitsbereich, dass das sehr, sehr wichtig ist. Und, so meine ich, wenn eine Organisation gut aufgestellt ist und dann Transparenz da ist, dass die Leute einen Leitfaden haben und sich orientieren können. [...]“ P1I2G1A14,67,101

„[...] Für mich persönlich ist das sehr wichtig in meiner Rolle. Ich handhabe das sehr partizipativ bei uns im Unternehmen. Wir haben ein Führungsteam, das sich aus Rektorin, Vizerektor und den beiden Geschäftsführungsmitgliedern zusammensetzt. Und wir machen das sehr im Dialog. Ich bin, so glaube ich, etwas mehr mit diesem Dialog-Zugang gestrickt. Mir ist auch immer wichtig, dass ich mich bei den Entscheidungen, die ich zu treffen habe, vorher auf einen Dialog einlasse. Wir haben Dialog sowohl im strategischen Bereich, als auch in der operativen Umsetzung. Und das zu allen Stakeholdern, das ist mir auch wichtig. Wir setzen uns zum Beispiel auch regelmäßig mit den Studierenden zusammen. Mit dem Rektorat, dem Vizerektorat und der Studierendenvertretung. Das ist auch gut, um gewissen Dinge anzusprechen. [...] Ja, also Dialog ist für mich ein sehr wesentliches Tool. Aber natürlich, trotz Dialog ist einmal eine Entscheidung zu treffen. Und dann muss auch klar sein, dass es eine abschließende Meinung geben muss – und die kann auch nicht immer zur vollsten Zufriedenheit aller Beteiligten ausfallen. Das ist nun das Merkmal von Entscheidungen. Da muss ich auch bisweilen in eine andere Rolle schlüpfen. [...]“ P1I4G1A65

Mit diesen letzten Auszügen aus den Interviews wird bereits deutlich, dass es sich im Fall des Falles um ein Aus- bzw. Verhandlungsgeschehen zwischen Geschäftsführung und Kollegiumsleitung handelt, welches, um gelingen zu können, neben der Dokumentation entsprechender formaler Grundlagen (zB Geschäftsordnungen, Funktionsbeschreibungen oder Organisationsregulative) ständiger Reflexion der Meinung des jeweils anderen sowie einer hohen Konsensorientierung der Beteiligten bedarf. Dennoch ist den Akteur/innen durchaus bewusst, dass sie in der Geschäftsleitungsfunktion auch konkrete Verantwortung zu übernehmen haben und daraus entsprechende Konfliktpotenziale resultieren:

„[...] Es gibt hier sicherlich Parallelen zwischen Hochschul-Management, Krankenhaus-Management und Theater-Management (lacht). Man ist hier immer ein wenig herausgefordert, mehrere Aspekte unter einen Hut zu bringen [...]“.
P118G1A11

„[...] Für mich als Geschäftsführer ist das in einer Institution – und wir sind jetzt knappe acht Jahre Fachhochschule mit Status – schon ein ständig zentrales Thema. Weil es geht doch immer wieder um die Frage, wer treibt, wer führt und wer verantwortet. Die, die treiben, sind sehr oft die, die sich am Ende verantworten können oder auch müssen, vor allem, wenn etwas schiefgeht und dann jemand diese Haftung übernehmen soll. Diese persönliche Haftung ist ja im Fachhochschul-Bereich ungeteilt und liegt aufgrund der einschlägigen unternehmensrechtlichen Festlegungen ungeteilt bei der Geschäftsführung. Da kommt es zu einem starken Auseinanderklaffen. [...] Der Geschäftsführer wird dann als der unmögliche Kontrolleur, als der Feind von Qualität von Lehre und Forschung zu Gunsten von Ökonomie und Sparsamkeit gesehen. Das ist jetzt zwar ein sehr überspitztes Postulat, aber das ist des Pudels Kern. Das ist auch das Spannungsfeld, in dem sich eine Geschäftsführung bewegt. [...]“. P113G1A66

Zusätzlich wurden auch Hinweise gesetzt, dass ein Lernprozess in der Ausgestaltung und letztlich formalisierten Dokumentation der Kompetenzen und Zuständigkeiten durchlaufen wurde, der im jeweiligen Kontext einer Hochschule abgestimmt werden sollte. Dabei wurde allerdings limitierend angeführt, sei es letzten Endes nicht bestimmend, was niedergeschrieben stünde, sondern es gälte vor allem im bilateralen Austausch, das auch vom Gesetzgeber mehrfach angeführte „Einvernehmen“ zwischen Geschäftsführung und Kollegiumsleitung/Rektorat herzustellen. Aufgrund der Größe mancher Fachhochschul-Einrichtungen hatte sich zwischenzeitlich auch bereits eine Besetzung der kaufmännischen Geschäftsführung mit zwei Personen etabliert, ein Umstand, der in der Aufteilung von Aufgaben zu weiterer Komplexität in der Leitung der Häuser führte, jedoch nach Auskunft der Beteiligten gut organisiert werden konnte. Diesbezüglich beispielhaft zeigen nachfolgende Statements, wie diese Gestaltungsprozesse von Statten gingen:

„[...] Was ich über die letzten Jahre gelernt habe ist, dass zu viel Nähe und der Versuch, inhaltliches Verständnis für ein Thema zu entwickeln, eigentlich sich als schwierig erweisen kann, weil man die Objektivität der Entscheidung als Geschäftsführer nur schwer durchhalten kann. Das beeinträchtigt das Streben nach

höchstmöglicher Fairness. [...] Bei uns ist die Kompetenzverteilung so, dass ich eben für das wirklich Kaufmännische verantwortlich bin – wobei wir natürlich das Vier-Augen-Prinzip einhalten. Ich bin auch für das ganze Thema der Infrastruktur und IT verantwortlich. In gemeinsamer Verantwortung mit meiner Co-Geschäftsführerin [...], habe ich das Thema Marketing und Öffentlichkeitsarbeit und die Beteiligungen. [...] Ohne dialogisches Führen, ohne eine ganz hohe Sozialkompetenz und ohne einen sehr hohen ethischen Anspruch ist man hier einfach falsch. Das muss man in aller Deutlichkeit so sagen. [...].“ P2I8G15A6,82,88,98

„[...] Ja freilich ist das halt ein Geben und Nehmen. Und man muss sich da arrangieren. Das mussten wir lernen. Aber wir haben in den vielen Gesprächen festgestellt, was unsere jeweiligen Stärken und Vorlieben sind – das hat sich dann ideal so ergeben, dass wir einander ergänzt haben. Hätte auch anders laufen können, aber ich denke, das hat mit der Kultur des Hauses zu tun. Wir setzen uns zusammen, reden über Details, die wir dann immer in den Kontext des großen Ganzen stellen, und dann passt das wieder. [...].“ P2I3G1A59

Wie erwähnt, befanden sich unter den Interview-Partner/innen auch Geschäftsführungen, die vornehmlich als Allein-Geschäftsführer/innen agierten. Diese setzen sich im Zuge der Interviews mit den möglicherweise auf sie zukommenden Kompetenzteilungen reflektiert auseinander. Wobei einerseits optimistische Stimmen auf den Gestaltungs- und Kooperationswillen setzen, manche wiederum gewisse Skepsis hinsichtlich der Verantwortlichkeiten bei Fehlentwicklungen artikulierten.

„[...] Na, was soll denn schon werden, da müssen wir eben sehen, wie wir damit umgehen. Und du kannst auch das Bild von den Zahnrädern bemühen, die ineinander greifen und so sinnvoll ineinander greifen, dass sich am Ende des Tages am Ende der Kette irgendetwas bewegt. So. und dann gibt es eben ein bisschen größere Zahnräder und ein bisschen kleinere Zahnräder. Dann gibt es ein Zahnrad, wenn sich das dreht, dann bewegt sich das Ding ein bisschen mehr, beim anderen bewegt sich das Ding ein bisschen weniger. Aber am Ende des Tages, wenn eines der Zahnräder da drinnen still steht, dann steht die ganze Mühle. So. Und dann gibt es halt jetzt, ich sage einmal, Zahnräder, wo draufsteht „Wissenschaft“. Und dann gibt es Zahnräder, was weiß ich, wo draufsteht „Personal“, „Recht“, „Controlling“. Da gibt es Zahnräder, wo „Admin“ drauf steht und – that`s it. Und jedes Zahnrad hat – wie gesagt, die verdammte Pflicht und Schuldigkeit,

sich so im gesamten Gefüge zu drehen, dass am Ende des Tages sich das gesamte Werk weiterdreht. [...] Wo die handelnden Personen in irgendeiner Form Vertrauen zueinander aufbauen müssen, Respekt vor der anderen Persönlichkeit aufbauen müssen. Toleranz, ich sage einmal, gegenüber den Schwächen des anderen aufbauen müssen, aber auch Freude an der Stärke des anderen. [...]. P117G1A65,83

„[...] Wir sind gerade dabei, ein Kollegium einzurichten. [...] Und jetzt hast du da die Geschäftsführungsebene in der FH: Du kannst darüber diskutieren, wer beides in sich vereint. Der eine oder der andere. Aber doch nicht einfach so geteilt, dass dem einen die ganze Verantwortung und Verpflichtung erwächst und der andere Narrenfreiheit hat! Und dann noch diese Dichotomie terminologisch festzuhalten und auseinander zu dividieren: Das ist der Sündenfall im Sektor! [...]. Weißt du, ich hätte überhaupt kein Problem, wenn diese Trennung erfolgte. Das Erste, was ich machen würde, wäre, am Tag danach zu meinem Eigentümer zu gehen und zu sagen: „So, jetzt könnt ihr mich gerne haben oder ich wechsle die Seiten“. Ich muss da nicht Geschäftsführer sein, ich muss das nicht machen, ich kann das andere ebenso gut. Ich sehe nicht ein, dass ich die Arbeit habe und meinen Kopf hinhalten soll für Dinge, die dann andere machen und entscheiden. In dem Fall kann man sich jemanden anderen suchen. [...]. P116G1A115,116

Die anfänglichen Ressentiments gegen die Einführung wissenschaftlicher Leitungsgremien hat sich – so ergaben die Erhebungen aus den Forschungsarbeiten zur Führungskräfte-Studie (2013/14) sowie zur Entwicklung des österreichischen FH-Sektors (2014) – mittlerweile reduziert bzw. mussten realpolitisch im Fachhochschul-Alltag umgesetzt werden. Dazu kommt freilich auch der bereits erwähnte Aspekt, dass selbst jene FH-Einrichtungen, die vor dem Jahr 2012 kein Kollegium eingerichtet hatten, alternative Wege zur Einbindung der wissenschaftlichen wie der studentischen Kurien in die Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse der Hochschulen vorgesehen hatten. Die dahingehend entwickelte, nunmehr schon mehrfach identifizierte, partizipative Umgangskultur kommt in den nachfolgenden Aussagen der befragten Kollegiumsleitungen und Rektorate neuerlich zum Ausdruck.

6.3.1.3 Kollegiumsleitungen und Rektorate als Gestalter/innen wissenschaftlicher Entfaltung

Wie in Abschnitt 4.2.4 „Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management“ gezeigt werden konnte, ist für die gelingende dialogische Interaktion unabdingbar, Personen als Vermittler/innen, als Moderator/innen, als Ermöglicher/innen einzusetzen, denen es durch geeignete Anleitung oder Intervention gelingt, eine Gruppe von Menschen zum Austausch und zum gemeinsamen Denken wie Handeln zu motivieren. Isaacs „Facilitator“ Rolle (vgl. Isaacs 1999, S. 330ff) kommt dabei einerseits eine gestaltende Funktion zu, andererseits muss die hierfür zuständige Person neben empathischem Geschick ebenso die Fähigkeiten besitzen, sich zurücknehmen zu können und zuzuhören. Die Interview-Auszüge aus den Gesprächen mit den Kollegiumsleitungen sowie Rektoraten dokumentieren, dass sich die handelnden Personen dieser Aufgaben bewusst sind:

*„[...] Ich meine, dass man sie auch mitnimmt und partizipieren lässt. Beziehungsweise, dass sie grundsätzlich das Gefühl haben, dass die Partizipation eine ist, die auf Augenhöhe erfolgt. Und ich glaube, dass das ein ganz wesentlicher Punkt ist. [...] Was sind nun die Erwartungshaltungen der Lehrenden an die Hochschule und an das Kollegium? Ich meine, dass man ihre Besonderheiten auch wahrnimmt. [...] Das bedingt natürlich auch, dass ich jeden Studiengangsleiter mit herein nehme. Dass ich ihm signalisiere, wohin die Reise geht, wo er seinen Freiraum hat, aber wo auch gewisse Rahmen sind. Und auch erkläre, wo das Ende des Rahmens und die Spielraumes ist, und in dem er sich einzufinden hat. Und da ist Dialog auch wieder wichtig: Dass man jene Foren schafft, in welchen ich mich mit den Studiengangsleitungen zusammensetze und dann studien-gangsspezifische Themen bespreche. Und dann die Studiengangsleiter und -leiterinnen auch das Gefühl haben, dass sie in der Kollegiumsleitung einen Partner haben, der gewisse Themen bespricht, der daran interessiert ist, gemeinsame Lösungen zu finden und dann wieder an die Studiengangsleitung zurückgibt, damit sie das in ihren Studiengängen umsetzen [...]“.*P114G2A29,33,36

„[...] Und es gab dieses „Zweischlüsselprinzip“ ja auch schon in der Vergangenheit, das funktionieren musste bei uns hier in der FH [...]. Das Kollegium musste die Curricula genehmigen und die Geschäftsführung musste die Finanzierung garantieren. Vielleicht wird das von den Prozessen her jetzt etwas stärker formalisiert werden müssen – aber das wird zwischen dem neuen Kollegium und dem Erhalter eben ausverhandelt werden müssen. [...]“. P113G2A56

„[...] Das ist die einzige Chance - ja, dass die Leitung des Kollegiums das Vertrauen des Erhalters genießen muss. Vorschläge zu machen, aber wenn sich da was auseinanderentwickelt, fehlen natürlich die Regulative, was zu tun wäre. Aber ja, ist vielleicht auch gut so, weil dann muss man sich natürlich Leute suchen, mit denen es geht (lacht). Das macht dann auch keinen Sinn, aneinander zu geraten, nur, weil man sich nicht versteht. [...] Das gibt es ja im Fachhochschul-Studiengesetz: Dieses Weisungsrecht des Rektors. Wo man sagt, er darf prinzipiell auch Anordnungen geben, nur, damit der Studienbetrieb gesichert ist. Nur, ich glaube nicht, dass man damit viel erreicht. Insbesondere auch aus der eigentlich relativ schwachen Position heraus, die der Kollegiumsleiter hat: Der ist für eine bestimmte Periode gewählt und er hat ja dann einen wackeligen Sessel, wenn er sich anlegt mit den diversen Leuten. Also, es funktioniert nur über Überzeugungsarbeit, wenn überhaupt. [...]“ P1I2G2A75,116

„[...] Was heißt es denn, als Hochschullehrender gut zu arbeiten? Ich denke, das bedeutet, in einem funktionierenden sozialen Gefüge zu arbeiten, zu agieren und dabei den anderen mit Wertschätzung zu begegnen. Es muss dennoch Spaß machen, gemeinsam an den Dingen zu arbeiten, um auch dann gemeinsam ein Ziel zu erreichen. Ziele können nicht autonom fallen, da wäre eine Zielentwicklung in einem sozialen Gefüge ja auch unmöglich. Und das ist die Führungsaufgabe an der Stelle. Es braucht dazu zweifelsfrei eine fachliche Autorität – und darin sehe ich mich ein Stück weit – die anerkannt wird und der es gelingt, den einzelnen Akteuren Ziele und leitende Grundsätze so zu kommunizieren, dass ein „Aha-Erlebnis“ eintritt, das alle mittragen können. Das macht ja nur Sinn und daher sehe ich keinen Widerspruch zwischen institutioneller Autonomie und der Freiheit von Forschung und Lehre. [...] Also, da sehe ich meine Aufgabe darin, dafür zu sorgen, dass die Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeit in der Lehre und Forschung zu guten Bedingungen machen können. Wie ich bereits sagte, ich bin kein Manager im eigentlichen Sinne – ich bin ebenso Lehrender und Forschender, nur eben mit der Zusatzaufgabe, für gute Rahmenbedingungen zu sorgen. Und ich unterscheide meine Tätigkeit auch darin, dass ich die wissenschaftliche, die akademische Seite der Fachhochschule nach außen repräsentiere. [...] Und dann – und das ist ganz wichtig – ist es auch meine Aufgabe, mich mit den Entwicklungen im Innen und im Außen auseinander zu setzen, die Dinge zu argumentieren und zu reflektieren und aus den Erfahrungen und Erkenntnissen auch

weiter zu lernen. Das ist wichtig, ganz, ganz wichtig. Das schafft Ordnung, das schafft Transparenz, vermeidet Willkür. Und es gilt zielorientiert zu führen. Es macht keinen Sinn, Experten etwas vorzuschreiben. Den Weg müssen sie selbst finden, gemeinsam entwickeln. Was ich mache: Ich kann das Ganze moderieren und begleiten. [...]“. P115G2A59,65,76

„[...] Aber da ist es meiner Ansicht nach Aufgabe beider Seiten, einen gemeinsamen Weg zu finden und zu versuchen, diesen gemeinsamen Weg mit dem Personal und mit den Studierenden gemeinsam zu gehen. Ich denke, wenn sich die Spitze in Kleinkriege verstrickt und ständig miteinander kämpft, dann wird das schnell negative Auswirkungen auch auf den Rest der Organisation haben und wird enorme Reibungsverluste erzeugen, die letzten Endes nicht im Interesse der Institution sein können. Das setzt aber die Existenz einer Konflikt- und einer Diskussionskultur voraus. Die muss erarbeitet werden und setzt voraus, dass es leitende Persönlichkeiten gibt, die grundsätzlich dialogfähig sind und die die Interessen der Gesamtinstitution ständig im Auge haben. Das betrifft die Führung eines Kollegiums genauso, wie die Führung der wirtschaftlichen Seite. Das ist eine Herausforderung, das Einvernehmen zwischen Erhalter und Kollegium in einer Reihe von Punkten herzustellen. Wie auch immer man das dann gestalten wird können. Da sagt uns ja das Gesetz nichts, wie das zu tun ist. Aber wir werden Wege finden müssen, das entsprechend umzusetzen. [...]“. P113G2A54

Das zuletzt angeführte Statement adressiert eine weitere Facette der Kollegiumsleitung bzw. des Rektorates. Denn wenngleich keine formaljuristische Entscheidungskompetenz (beispielsweise im Sinne des GmbH-Rechts) existiert, so wurde diesen Funktionen legistisch ein Anweisungsrecht unter Hinweis auf Qualitätsaspekte eingeräumt. Die Kollegiumsleitung ist Kraft §10 Abs 4 FHStG idgF dazu befugt, „[...] Anweisungen an Mitglieder des Lehr- und Forschungspersonals zu Art und Umfang der Ausübung ihrer Lehrverpflichtung zu geben, soweit dies zur ordnungsgemäßen Aufrechterhaltung des Studienbetriebes nach Maßgabe der Studienpläne erforderlich ist [...]“; und darüber hinaus Lehraufträge auf Grund von Vorschlägen oder nach Anhörung des Kollegiums zu erteilen. Additiv ist die Leitung auch mit der organisatorischen Führung des Kollegiums betraut – muss demzufolge auch Entscheidungen treffen. Hierzu meinten die befragten Personen, dass jedenfalls auch Prozesse und Verfahren zu definieren und bei aller Befürwortung des partizipativen Gestaltens ebenso bisweilen durchsetzungsstarke, missliebige Maßnahmen umzusetzen sind:

„[...] Und ich als Wissenschaftliche Leitung muss darauf aufpassen, dass ich mich nicht in zu kleinen Strukturen verliere. Ich muss Synergien suchen und die korrespondierenden Prozesse nachziehen und darauf achten, dass das Ganze dann „optimal“ läuft. Das könnte zum Beispiel bedeuten, dass ich irgendwann einmal sage, dass ich Studiengänge in Departments bündele. [...] Da sehe ich auch in den Aufgaben der akademischen Leitung, dass ich auch immer das „äußere“ mit im Blick haben und mit den internen Bedingungen und Rahmen abstimmen muss. Es geht nicht um Detailregulative, die dann nur für A und B zutreffen, sondern ich sehe es als meine Aufgabe und große Herausforderung, Strukturen und Regulative zu schaffen, in denen sich möglichst viele oder am besten alle wiederfinden. [...] Und darin sehe ich die Verantwortung der akademischen Leitung, die Gesamtinstitution mitzudenken. [...]. Es geht darum, sicherzustellen, dass sich alle in den Gesamtrahmen einfügen. Und das zu steuern, ist meiner Ansicht nach eine wesentliche Aufgabe der akademischen Leitung. Aber gleichzeitig ist diese Steuerungsfunktion auch wieder eine große Herausforderung. Weil es voraussetzt, dass ich mich mit den einzelnen Disziplinen auch wirklich auseinandersetzen muss, wirklich auseinandersetzen, meine ich. Das ist eine ständige Herausforderung. Ist aber auch eine tolle Sache, weil man wahnsinnig viel lernt dabei. [...]“ P114G2A65,66

„[...] Wiewohl ich aber schon der Meinung bin, dass die Kollegiumsleiter in Österreich – derzeit sind wir zwölf, bald sind wir dann mindestens zwanzig – dass hier in den nächsten Jahren doch Augenmerk darauf gelegt werden sollte, dass die Bedeutung des Kollegiums aufgrund der neuen FHStG-Novelle gestiegen ist und sich das dann auch in den verschiedenen Gremien widerspiegeln sollte. [...] Ich versuche, zu verstehen, wo die Probleme des Erhalters liegen – umgekehrt habe ich auch das Gefühl, dass der Erhalter auf die Bedürfnisse der Akademia eingeht und sehr hohes Verständnis aufbringt. Wissen Sie, ich glaube auch, je weiter man oben in der Hierarchie sitzt, umso mehr Randbedingungen gilt es zu berücksichtigen. [...] Deshalb halte ich es für ganz wichtig, hier ein Verständnis und den Willen der gegenseitigen Wahrnehmung aufzubauen. [...] und man muss glaubwürdig sein. Glaubwürdigkeit bedeutet auch, dass die Leute dann Zutrauen haben und sie auch wissen, wann man Kommunikationsgrenzen hat – die kann man mitunter ja auch nicht selbst bestimmen. Jeder hat seine Limitationen, seine Stärken und Schwächen, im gegenseitigen Miteinander darf man aber nicht aus-

schließlich auf den Schwächen des jeweils anderen herumhacken. [...] Das Schlüsselwort ist immer Vertrauen – es geht schon um das Geben und Nehmen, letzten Endes aber um das Ermöglichen von Neuem, das ist dann das Optimum, meine ich. Man sollte daher als Führungskraft für eine vertrauensvolle Basis sorgen – das gelingt nur durch Kommunikation. [...]“. P111G2A27,98,99,102,103

„[...] Und ich als Rektorin habe die Aufgabe, dass in den Studiengängen die richtigen Lehrenden ausgesucht werden, die die Curricula auch unterrichten können. Es ist meine Aufgabe, dass die Studierenden wissen, wenn sie an die FH [...] kommen, dass sie Lehrende haben, die am Puls der Zeit sind und wissen, was Sache ist. Und das ist ja ganz bedeutsam, denn wir müssen ja auch immer ganz flexibel auf den Markt reagieren. Auch im Unterschied zur Universität. [...] Nun, Sie müssen sehen: Eine Sache ist nicht zu gestalten, das ist der Paragraph 10 FHStG. Und damit ist ganz klar, was die Rektorin per Gesetz zu tun hat. Darüber hinaus haben mir der Aufsichtsrat und die Gesellschafter, erweiterte Kompetenzen gegeben. Also, ich bin auch verantwortlich für die strategische Weiterentwicklung der Hochschule, bin damit auch verantwortlich für die Forschungsstrategie, bin damit verantwortlich für die Internationalisierung. [...]“. P118G2A40,58

Wie sich aus den Interviewauszügen zeigt, verfolgen die einzelnen Führungskräfte im Hinblick auf die eingeräumten Entscheidungskompetenzen unterschiedliche, wenngleich wiederum hinsichtlich der Abstimmungsprozesse sehr ähnliche Philosophien, ihre Häuser zu führen und gemeinsam mit Mitarbeitenden, Studierenden sowie den Stakeholdern zu gestalten. Als Indiz für unterschiedlichste Kulturen und Auffassungen wurden im Zuge der erwähnten Forschungsarbeiten in den Befragungen verschiedenste Bilder und Metaphern über das Führungsverständnis geäußert. Diese vermitteln mitunter sehr plakativ die Haltungen und Einstellungen der Akteure, bieten jedoch auch die Grundlage dafür, Charaktere oder auch Denk- und Handlungslogiken der Akteure noch besser verstehen und auf sie eingehen zu können. Da der Facettenreichtum der angeführten Metaphern auch für die weiterführenden Überlegungen, wodurch sich nun Dialogisches Management in der Hochschul-Governance etablieren könnte, von Interesse ist, scheint es opportun, an dieser Stelle einige der aussagekräftigsten Zitate explizit anzuführen.

6.3.1.4 *Managen in der Fachhochschule: zu Metaphern und Organisationskulturen*

Wie besprochen, wurden in den Interviews (ohne, dass dies nachgefragt worden wäre) von den Expert/innen immer wieder Metaphern eingesetzt, um ihre Rolle und Funktion innerhalb der Führung der Fachhochschul-Institutionen zu beschreiben. Die hierzu getätigten, repräsentativsten Aussagen aus den insgesamt 23 Codierungen wurden nachfolgend so aufbereitet, dass die entsprechenden Stilfiguren im Text fett herausgehoben wurden. Aus den nachfolgenden Statements ist durch die zum Ausdruck gebrachten Metaphern davon auszugehen, dass diese Persönlichkeiten sich ihrer Führungsverantwortung und ihres Gestaltungsauftrages sehr bewusst sind. So finden sich einerseits Konnotationen zu Funktionen im Regierungs- und Militär- oder aus dem Leadership-Bereich:

*„[...] Genau. Und ich meine, vieles, was ich dann im Personalbereich habe machen können, konzeptionell, PE-Plan, Einarbeitungsplan, Mitarbeitergespräche, Ideen-Management, Code of Conduct, einfach Dinge, die ich auch hauptsächlich von meiner Person betrieben habe, die man halt auch als Architekt machen kann, weil wir halt keine riesige Personalabteilung haben, und Personalisten. Und das mit den Aus- und Einstellungen, den Nebenberuflern. Das sind halt dann auch so Aspekte, die ich ganz spannend finde, dass ich diese Dinge halt einbringen kann. So als Innenminister. Also, ich sehe mich auch als **Innenminister**, und das ist für mich schon ganz spannend. [...]“.* P1I2G1A123,135

*„[...] Naja, sagen wir das so: Ich bin der **Außenminister** und **Schutzschild gegen alles Böse**. Ich mache den Abwehrzauber, damit die hinten in Ruhe arbeiten können. Es ist natürlich schwierig und frustrierend. Vor allem, wenn gute Arbeit geleistet wird – vor allem in der Lehre. Es wäre auch gut, wenn wir uns in der Forschung steigern könnten. [...]“.* P1I5G16A52

*„[...] Eine Alternative dazu ist – und das habe ich oft genug in meiner Berufslaufbahn gesehen – dass da vorne an der Spitze einer herumkaspert, so ähnlich wie: „Da haben wir den **Offizier** oder den **General**, die Truppen stehen da hinten, der turnt nur noch da vorne herum“. Und wenn er versucht, die Truppen mit zu holen, dann bleiben die Truppen aber stehen, die sagen sich: „Na, guck mal, wo er jetzt wieder hin läuft. Wo läuft er denn? Wo läuft er denn? Ach, wir bleiben erst mal stehen und warten ab. [...]“.* P1I3G2A56

„[...]Das ist ein Ort der Begegnung, das ist ein Ort der Entwicklung. Und ich übe da keine „Macht“ aus, sozusagen. Ich bin halt der **Visionär** und irgendwie der **Leithammel**, aber das war es auch schon. Ich führe sehr weit gehend, ich führe nicht eng, ich führe sehr weit. Absichtlich, weil nur dann kann eine Hochschule wirklich agieren. Eng muss ich halt wirtschaftlich führen – eng – naja, halt enger, aber so ist es halt, weil es Rahmenbudgets gibt, weil wir uns alles andere nicht leisten können. [...] Und wichtig ist dazu ein echter Teamgeist: Dass wir füreinander da sind. Und da gibt es kein „Regieren“, keinen Feudalherrscher, das ist überhaupt nicht mein Interesse. Ich kann Ihnen sagen, alles, was ohne mich läuft, das macht mich glücklich. [...]“. P1I3G1A83

Alternativ dazu definierten einige der Befragten ihre Rollen im Sinne einer implizit steuernden oder auch moderierenden Aufgabe:

„[...] Und ich werde auch nie den Spruch vergessen, den hab ich mir auch zur Prämisse gemacht. Da hat man mir einmal das **Schlittenhund-Prinzip** erklärt (lacht). [...] Man meinte damals, als Management einer Fachhochschule muss man die Studiengangsleiter nach dem Schlittenhund-Prinzip nach vorne laufen lassen und dann vielleicht manchmal ein wenig die Richtung geben. Das habe ich mir irgendwie verinnerlicht, weil, das kann nur so laufen. Sie müssen auch das Gefühl haben, wann Sie auch einmal selber etwas entscheiden müssen, denn ich kann nicht alles immer durchdiskutieren. Aber andererseits ist das auch wie in der Forschung, da muss man auch mal etwas laufen lassen können. [...]“.P2I2G5A101,107

„[...] Aber vielleicht bin ich da besonders kritisch oder auch traumatisiert – kann sein. Aber damit hab ich wirklich ein Problem. Ich bin da wieder beim **Moderator-Begriff** – ich bin manchmal sehr gerade und komme aus der Kultur – und ich glaube, ich habe es gut geschafft, das hier auch zu etablieren – dass die Leute den Nutzen des Geschäftsführers in diesem Hause sehen. Ich ticke da einfach so. Ich kann einfach mit dem Hierarchischen und dem Diktatorischen nichts anfangen. Ich glaube, dass man viele Prozesse nur dann in Gang setzen kann, wenn man das partizipativ anlegt. Und das treibt die Leute und die Sache auch weiter. [...]“.P1I5G1A72,80

„[...] Und dann denke ich, dass man (Pause, überlegt). Anders: ich meine, ich pflege hier meine Rolle auch ein Stück weit in Richtung „**Ausbalancierender von Disparitäten**“ und da muss man manches Mal sehr viel Energie aufwenden. Und dann finde ich mich so in einer Rolle wie „**Klärer von Konflikten im Dialog**“ – ja, so würde ich das sehen. Ich hoffe, die anderen betrachten das ähnlich –(lacht), aber das hat sich bei uns schon so eingespielt. [...]“. P118G1A90

Letztere Aussage stützt die Ansicht, wonach dialogisches Management in Hochschulen oder in der Hochschul-Governance eine Einstellung repräsentiert, die der Kultur und Tradition wissenschaftlicher Einrichtungen entspricht. Es ist, um eine Erkenntnis aus der Literatur-recherche aufzugreifen, für die Aufrechterhaltung der Motivation der Akteur/innen *essentiell*, Fehlentwicklungen oder Probleme nicht defizitär zu betrachten, sondern im Sinne eines „positive problem solving“ Kultur als Gegenentwurf zur „pain and anxiety reduction“, einem auf Bestandswahrung ausgerichteten, taktischen Vermeidungslernen, zu leben. Im Gegensatz dazu stellt gemeinsame Reflektion und insbesondere das Offenlegen von Erwartungen, Wünschen und Ängsten eine Möglichkeit dar, im Kollektiv ziel- und zweckorientierte, speziell erfolgsorientierte Haltungen zu kultivieren. Wie nachstehende Statements bekräftigen, ist diese Kultur in vielen Häusern bereits etabliert. Die hierfür eingesetzten sprachlichen Bilder sind wiederum facettenreich und decken diese Perspektive auf interessante Weise ab:

„[...] Und die Geschäftsführung und ich, wir haben das **Prinzip der einen Nacht**. Es gibt naturgemäß Themen, wo wir einfach absolut divergenter Meinung sind. Die eine Person vertritt es als Geschäftsführung und ich vertrete dieses Thema auf der akademischen Seite. Und wir haben dieses Prinzip der einen Nacht festgemacht, wenn wir so mit unseren Meinungen aneinanderprallen, dass dann nicht in der Sekunde eine Entscheidung getroffen wird, sondern dass wir beide eine Nacht darüber schlafen. Das ist Gold wert! Das ist eine **goldene Regel**. [...]“. P114G2A73

„[...] Na, im Hochschulmanagement muss man auch wendig sein – ich meine das nicht wie Opportunismus. Ich meine das mit der Zeit gehen und sich auf die Dinge einlassen. Man muss da genau hinschauen. Und dann die richtigen Entscheidungen treffen. Aber Hinhören auf das Team. Ich benutze immer den Vergleich, der **Dampfer**, der sich sehr langsam dreht und im Vergleich das **Segelboot**, das die Geschwindigkeit hat, wo alle zusammenarbeiten, die richtigen Wind suchen, damit es am Schluss eben auch schneller geht. [...]“. P112G1A11

„[...] Aber das spielt heutenämlich diese völlig absurde Annahme, der Erhalter würde dann alles richten. Allein schon das Wort „Erhalter“, ich finde diesen Begriff noch schlimmer als den Fachhochschul-Begriff! Das ist ja wie: „Josef der Nährvater“. Du musst dich zwar um alle sorgen, musst dich um alles kümmern. [...] Aber man kann nicht die Verantwortung alleine übernehmen – naja, man muss es formal. Ich meine das mit dem Bild mit dem Nährvater. Das kann im Alleingang nicht gut gehen. [...]“. P1I6G1A91,92

*„[...] Auch das Bewusstsein – das hört sich jetzt an, ob das mein Lieblingsthema wäre – dass man aufrichtig ist, dass man ehrlich ist, dass man dem anderen offen gegenüber tritt, dass man seine Meinung vertritt, dass man sich selbst hinterfragt. Ja, das sind auch Werte aus der Antike und aus dem Mittelalter, einer **Ritterlichkeit**, die im 11. Jahrhundert in Frankreich entstanden sind. Nur, wenn wir in der Hochschule diese Werte weiterhin hochhalten, dann wird das gesamte Gesellschaftssystem einmal in Bewegung kommen. So, und dann machen wir Vorlesungen über das Thema und das ist ja dem Grunde nach nicht so blöd. Aber ich bin der Meinung, man muss diese Werte vorleben. [...]“. P2I5G12A84*

Ergänzende Metaphern konnten aus der „Führungskräfte-Studie“ (2013/14) identifiziert werden, die speziell aus dem Bereich der Studiengangsleiter/innen an der Fachhochschule Oberösterreich codiert wurden. Auch hier wurden mit Blick auf deren Führungsaufgaben im mittleren Management einige weitere Sprachbilder erwähnt, die für die Identifikation der Rollenbilder im Kontext kollektiven Lernens im Team interessant erscheinen: So bezeichneten sich diese Personen mit Leitungsverantwortung auch als „**Manger/innen der Professor/innen**“, als „**Inselhüter/in**“, als „**Leuchtturm**“ oder aber auch als „**Konzentrator/in**“, wenn es darum geht, Meinungspluralismus aufzunehmen und im Dialog weiterzubearbeiten (vgl. Preymann et al. 2015, S. 65f). Insbesondere die zuletzt identifizierten Sichtweisen führen die Ergebnisdarstellung zu einer abschließenden Betrachtung im Hinblick auf die im Literaturteil identifizierten sprachlichen wie definitorischen Differenzierungen zwischen den Begriffen „Dialog“, „Diskussion“, „Diskurs“, „Debatte“ und „Disput“ (vgl. Tabelle 4: Austauschformen der Kommunikation im Vergleich zu Dialog). Wie sich aus der Aufbereitung der diesbezüglichen Beschreibungen ergab, wird die grundsätzlich euphemistische Konnotation des Begriffs „Dialog“ gerne dazu genützt, unliebsame Auseinandersetzungen positiv zu färben und damit Konsensorientierung zu suggerieren.

6.3.1.5 Wenn Fachhochschulisches Management dialogisch agiert: Eine Kulturfrage

Im Zuge der Studie „Dialogisches Management“ wurden die Gesprächspartner/innen befragt, was sie unter „Dialog“ verstünden und in welcher Form sich diese Gesprächsform charakterisiere. Bedeutsam ist, dass überwiegend eine Verbindung zum gemeinsamen Austausch mit der Zielstellung, etwas Neues zu ergründen, „auf Augenhöhe“ gemeinsam zu reflektieren und daraus zu lernen, angesprochen wurde:

„[...] Ich sehe den Dialog als eine Gesprächskultur, die dazu vorgesehen ist, dass grundsätzlich Neues entstehen kann. Es geht nicht nur darum, dass man sich gegenseitig Standpunkte mitteilt, sondern Dialog ist eine Form des gemeinschaftlichen Lernens. Es geht darum, sich zu verstehen und vorbehaltlos auf die anderen einzulassen. Es geht neben dem Lernen auch um das Reflektieren – das heißt, nicht nur wahrzunehmen, sondern auch darauf zu achten, was das Wahrgenommene mit einem selbst, aber auch mit den anderen macht. [...] Und ich bin einer der anderen Kategorie: Ich versuche zu erklären, oder umgekehrt, es auch zu verstehen. Ich mache den Leuten die Ziele klar, und versuche – im Guten gemeint – zu überzeugen, nicht zu überreden. Das Nutzenargument ist da immer noch das Beste. Die Leute verstehen heißt, die Sorgen und Bedenken aufzunehmen und darauf einzugehen. Und diejenigen, die mitmachen, als Multiplikatoren zu nützen. [...]“ P115G1A22,81

„[...] Also für mich ist wichtig, dass definitorisch Dialog Augenhöhe bedingt. Ein Dialog mit unterschiedlichen Augenhöhen der einzelnen Gesprächspartner ist für mich kein Dialog. Das ist schon ein Grundprinzip. Dialogisch bedeutet auch, dass ich grundsätzlich davon ausgehe, dass ich mehrere Meinungen zulasse. Ich habe meine Meinung, und mein Gegenüber hat auch eine Meinung. Und es ist einmal a priori nicht festgesetzt, dass nur meine Meinung die richtige ist, sondern dass ich der anderen Meinung auch mit dem entsprechenden Respekt und dem offenen Ohr entgegentrete. Und auch das Reflektieren gehört für mich zum Dialog. Für mich bedeutet Dialog auch, dass ich nicht aus einer Emotion heraus etwas festmache, sondern es kann durchaus auch bedingen, dass der Dialog einmal heftiger wird. Dialog bedeutet für mich nicht auch nur, dass es immer amikal sein muss, sondern Dialog kann durchaus auch im Diskurs münden. [...] Ja, das ist gut, diese Möglichkeit, so meine ich, muss ich schaffen, das zu entscheiden. Sind wir im Dialog oder müssen wir konkrete Ziele abarbeiten? Das ist für mich in ei-

ner Hochschule ganz wesentlich. Und ich glaube, dass das auch ein wesentliches Prinzip des Dialogs ist: Einmal innezuhalten, sich klar zu werden, dass man da jetzt nicht weiterkommt, aber deshalb stirbt der Dialog ja nicht. Es ist ja kein stoppen, sondern ein innehalten. Ein Innehalten, um den Dialog zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen [...]“. P1I4G18A71,76

„[...] Dialog ist für mich eine Software, ein Schmiermittel mit enormer Kraft – richtig eingesetzt und angewendet. Dialog wirkt auch wie ein Katalysator, wenn du es technisch siehst. Knirschende Zahnräder, die vielleicht auch noch asynchron laufen, brauchen ein Schmiermittel. Mit dem Schmiermittel kannst du glätten, entspannen, entschärfen, was auch immer. Trotzdem wird aber deswegen die Struktur des Zahnrades per se nicht besser. [...]“. P1I6G1A141

Als weitere Erkenntnis aus der Befragung der Expert/innen aus dem Fachhochschul-Sektor zum Thema „Dialog“ konnte festgestellt werden, dass ebenso klare Abgrenzungen in der inhaltlichen Ausgestaltung zu anderen Gesprächsformen erwähnt wurden. So finden sich etliche Vignetten, in welchen die Interviewpartner/innen explizit auf diese qualitativen Unterschiede hinweisen:

„[...] Ich glaube, Dialog bedeutet, auf der Ebene wechselseitiger Wertschätzung und gleicher Augenhöhe zu agieren. Die Argumente des/der Anderen ausdrücken zu lassen von den Personen, sehr stark und ausschließlich auf einer sachbezogenen Ebene und keinesfalls auf einer persönlichen Ebene zu agieren und bei Dissens nie die sachliche Ebene verlassen und die eigene Position ebenso sachlich und vor allem auch sachlogisch zu begründen, sodass der Dialogpartner, die Dialogpartnerin – und ich sage jetzt absichtlich nicht, das Gegenüber, weil es sollte eigentlich kein Gegenüber sein. Denn bei Gegenüber ist es für mich schon ein Streitgespräch und kein Dialog. Daher auch Wertschätzung wichtig. Es geht auch darum, die Chance zu geben, die eigenen Argumente zu verstehen. Und wenn ich Wertschätzung sage, dann meine ich nicht „Verhaberung“. Ich könnte Ihnen jetzt viele Personen nennen, die nicht meine Freunde sind, mit denen ich aber sehr wertschätzend umgehe und die auch nach meiner Wahrnehmung sehr wertschätzend mit mir umgehen. [...]“. P1I1G1A97

„[...] Na, den Dialog prägt zunächst einmal die Zweiweg-Kommunikation und auch die Reaktion und Akzeptanz der Position des Anderen. [...] Und da meine ich nicht, mal so eben hinnehmen, weil ansonsten der andere unbequem werden kann – so in einem Disput oder einem Streit [...] Ich denke, im Unterschied zu Streitgesprächen brauche ich beim Dialog eine ganz hohe Sozialkompetenz und ohne einen sehr hohen ethischen Anspruch ist man hier einfach falsch. Das muss man in aller Deutlichkeit so sagen. [...]“. P118G1A92,98

Im Kontrast dazu erwähnten die Befragten jedoch weiterhin, dass es von Bedeutung sei, „Dialog“ situativ und kontextadäquat einzusetzen und wiesen darauf hin, dass klar zu legen sei, in welchem Gesprächsmodus Themen erörtert oder auch bearbeitet werden sollten.

*„[...] Und dann noch mal zurück zum Dialog: Ja, der Dialog ist etwas, was die Dinge entschärft oder auch begünstigt oder auch aus schlechten Strukturen das Beste macht. Aber: Mit Dialog kannst du trotzdem nicht alles heilen. Weil der Dialog ist nicht in allen Konstellationen realisierbar. Überlegen wir, was Dialog in einer schlechten Struktur bewirken kann, überlegen wir aber auch, was der Dialog in einer guten Struktur alles weiter bringen könnte. Für mich ist das auch kein Gegensatzpaar, sondern komplementär. [...]“.*P116G1A134

„[...] Aber wir müssen uns schon auch darüber im Klaren sein, dass ich nicht immer alles schönfärben kann, Manchmal muss es auch klar gesagt werden, was da Sache ist und da kann ich den Dialog nicht einsetzen. Das ist schon so. Vor allem haben wir das ja auch im Wissenschaftlichen. Die sind ja nahezu darauf getrimmt, immer wieder alternative Positionen aufzuzeigen. Nicht, dass ich das böse meine – das ist eben so. Aber dann muss ich mir überlegen, wie ich das angehe und mit welchen Mitteln. Oder aber auch, wenn es schlichtwegs keine Zeit gibt, sich darüber des Langen und des Breiten auszulassen. Auch, wenn nicht immer elegant, aber manchmal muss es eben sein, das schnelle, unmittelbare, bisweilen auch Alleine-Entscheiden. [...]“. P117G1A90

„[...] Wir haben auch immer wieder knallharte Diskussionen da. Das muss man schon so sagen. Da gibt es eben eine Vielzahl an Positionen – und manchmal sind auch ein paar unbelehrbare Nörgler dabei, die in ihren Meinungen verharren, die kann man nur sehr schwer in einen anderen Gesprächsmodus bringen. Und da gibt es diesen Pluralismus, diese Vielfalt. Auch das muss man irgendwie

in den Griff bekommen. Dazu muss man sich darüber im Klaren sein, das Leben ist nicht nur ein Ponyhof. [...]“ P1I2G2A87

Die nun zuletzt angeführte Vignette eröffnet eine letzte, erörterungswürdige Facette der Studie zur Dialogischen Hochschul-Governance, in welcher ebenso der Fragestellung nachgegangen wurde, inwieweit die FH-Expert/innen die Meinung vertreten, dass dialogisches Management in einer Konstellation heterogener Akteure und inhärentem Meinungs- und Positionsppluralismus überhaupt realistisch realisierbar sei. Additiv wurden die Vertreter/innen der Fachhochschulen zu ihrer Einschätzung befragt, ob dialogisches Management als eine „Expertise“ oder „Disziplin“ vermittelbar und damit erlernbar sei.

6.3.1.6 Herausforderung im dialogischen Management: Umgang mit Diversität

Wie die Literaturanalyse zeigte, besteht die größte Herausforderung in der Ausgestaltung bestimmter, lernförderlicher Rahmensetzungen darin, die Akteure zu gemeinsamer Verständigung, zu wechselseitigen Verstehen zu motivieren und eine diesbezüglich ergebnisorientierte Kommunikationsebene zu erzielen (vgl. Abschnitt 4.3“ Zwischenresümee: Gestaltungsgrundsätze für Dialogische Hochschul-Governance). Dazu bedarf es einer fachlichen wie persönlichen Kompetenz, die im Kontext von Governance-Konstellationen durch Repräsentant/innen der kollektiven Akteure (hier Vertreter/innen von FH-Institutionen, des Ministeriums, der Behörde, von Firmen oder auch Interessensverbänden), die „richtigen“ Entscheidungen für kollektives Zusammenwirken treffen. Auf diese Aspekte hin suchte die Autorin, einerseits Empfehlungen zum Umgang mit diesen Herausforderungen von den FH-Expert/innen zu erhalten und andererseits Hinweise über die „Erlernbarkeit“ dieser Fähigkeiten aufzunehmen:

„[...] Ja, das ist immer wieder eine Challenge, das in dieser Führungsarbeit. Da hat man einfach so viel Abstimmungsbedarf, so viel aufzunehmen, und dann wieder umzusetzen. Dialogisches Management, so meine ich hat – wenn ich das richtig verstanden habe – auch so eine edukative Disposition, also Erziehung, Bildung und dann ist es eben dieses Doing, wo das hineinspielt. Da spielt natürlich auch das Erfahrungsthema eine Rolle. Denn auch mit zwei, drei oder vier Jahren verfügen wir über eine ganze Reihe von Erfahrungen, die wir uns unbewusst aneignen ohne bewusst angeleitet worden zu sein. Ich denke, Dialog muss man erfahren, da kann man nicht theoretisch darüber philosophieren (lacht). Na, kann man natürlich schon, aber in dem Fall soll das ja als Methode eingesetzt

werden. Aber so ein Methoden-Workshop oder so etwas ähnliches, das könnte ich mir dazu vorstellen [...]“.P2I6G16A141

„[...] Na wichtig ist, dass man immer diesen Dialog hat, dass keine Bruchstellen entstehen, sondern dass man da vielmehr Nahtstellen hat. Das muss man auch immer entlang von konkreten Prozessen eintakten. Dann bleibt es verbindlich, wissen Sie. Dialogisches Management: Nun ja, das ist die Herausforderung: Das ist eine ist, es einfach zu tun. Das andere, es zu erlernen... ich meine, wenn man dialogisch führen oder auch managen möchte – ich gebe das nun ausnahmsweise zusammen – dann muss man Erfahrung haben. Man muss Dinge aushalten können, geduldig sein können. Ich bin mir nicht sicher, ob man das, wenn man noch sehr jung ist, aushält. Da will man alles richtig machen und das am besten gestern. Vielleicht aber so als Tool oder so etwas, als Leitfaden, da könnte ich mir etwas vorstellen [...]“. P1I3G2A64

„[...] Ich glaube, generell ist die größte Herausforderung nach wie vor, eine wachsende Institution in dieser sehr vielfältigen Entwicklung wahrzunehmen oder wie wir es jetzt besprochen haben, in so einer Governance. Und dann, diese vielfältige Entwicklung zu begleiten. Nämlich, auf der einen Seite das Einende vorzugeben und andererseits die Vielfalt zuzulassen. Das ist eine Herausforderung, der wir uns mit jedem Entwicklungsschritt aufs Neue stellen müssen. Das sehe ich auch bei mir. Und erlernen muss man das, würde ich behaupten, über die Zeitachse. Das kann man nicht einmal eben so in einem Kurs oder einem Block oder einem Lehrgang, was weiß ich, das schätze ich als Lebenseinstellung ein. Da muss man über Einsicht und das praktische Tun drauf kommen, nicht über Bücher. [...]“. P2I3G6A88

„[...] Ich glaube nicht, dass man dialogisches Management im engeren Wortsinne erlernen kann, Ich glaube, man kann Methoden zum Dialogischen Management unter Umständen in einem Lehrgang vermitteln. Aber ich glaube schon, dass es auch sehr, sehr stark um Persönlichkeitsausprägungen dabei geht. [...]“. P1I1G1A101

„[...] Ich denke, wenn man sich auf Dialogisches Management in dem besprochenen Sinne einlässt, muss man persönlich wandelbar, veränderungsbereit sein. Und es ist nie Routine und immer wieder was Neues. Und damit kann auch

viel Kreativitätspotenzial und viel Innovationsraum entstehen. Da geht es – wenn wir die Fachlichkeit ansprechen – aber nicht nur um den Einzelnen, sondern auch das große Ganze selbst. Damit meine ich, dass eine dialogisch agierende Persönlichkeit in einem egozentrischen oder egoistischen Umfeld ziemlich auf verlorenem Posten ist. Das kostet dann zu viel Energie, die verloren geht. Denn Aufgabe von Führung und von Governance ist genau das: Ideen zur Entfaltung zu verhelfen, nach vorne zu sehen, dabei aber alles im Auge zu behalten. Und das kann man schon schulen, aber wenn, dann muss das Umfeld das auch mitmachen oder besser: miterlernen. [...]“. P1I5G2A86

Die Statements verdeutlichen die Ansichten der befragten Expert/innen, wonach rund die Hälfte die Auffassung vertrat, dass Dialogisches Management als Methode des Gestaltens und des individuellen wie kollektiven Lernens (beispielsweise durch Mentoring oder Coaching) vermittelbar ist. Die andere Hälfte der Interviewten meinte hingegen, es handle sich hierbei um eine Kompetenz, die sich über einen tiefgreifenden, persönlichkeitsbildenden Entwicklungsprozess etablieren müsse. Ergänzend dazu, so erweitern die folgend angeführten Aussagen aus den Interviews, bedarf es der Fähigkeit, Vielfalt (auch im Sinne des bereits erwähnten Diversitätsmanagements) zu erkennen, diese als wertvolle Ressource aufzugreifen, in der Interaktion mit anderen Akteuren bewusst zu machen und zu nützen (vgl. Abschnitt 4.1.3 „Soziale Aspekte und inhaltliche Ziele kollektiver Lernprozesse“ sowie Ausführungen unter Abschnitt 5.2.7 „Ergänzende Forschung: „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“). Weiterhin ist zu beachten, dass es verschiedene Qualitäten in der Wahrnehmung von „Wirklichkeit“ gibt und daraus unterschiedliche Ergebnisse im Sinne von Lernprozessen erzielt werden können. Dazu hielten, wie aus der Literaturanalyse in Abschnitt 4.1.2 „Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten“ ausgeführt wurde, einige Expert/innen Folgendes fest:

„[...] Wenn wir das Lernen ansprechen: Wir sollten dabei nicht außer Acht lassen, dass ich aus einer Situation etwas mitnehmen kann, das ich dann ein anderes Mal wiederum einsetzen kann, weil sich die Dinge wiederholen. Dann habe ich es eben verbessert. Aber reicht mir das aus, um Dialogisches Management als Kompetenz zu haben? Ich fürchte, da braucht es Expertise-Aufbau, da muss ich nicht nur Methoden oder Tools einsetzen können, ich muss dann auch wissen, wann was richtig ist und wie das wirkt. [...]“. P1I5G2A136

„[...] Mmmh, da muss ich nachdenken (Pause). Ich meine, hier muss man auf eine neue, andere Art und Weise das dialogische Lernen lernen. Also, ich meine nicht so in der Art, dass man sich da Fakten aneignet. Das wird da nichts bringen. Da muss man schon tiefer gehen. Das Grundlegende, also das Denken wie etwas gemacht wird, oder wie man etwas angeht, aufbereiten. Das eben eine Kompetenz entsteht, die man zum richtigen Zeitpunkt richtig einsetzen kann. Das ist so etwas wie Expertise – da ist man flexibel in seiner Denk- und Handlungswelt. [...]“. P1i3G1A101

„[...] Ich sehe das so im Vergleich mit dem Bologna-Outcome-Thema. Ich werde, wenn ich etwas wirklich beherrschen möchte, wohl Fertigkeiten, Fähigkeiten und letztlich Kompetenzen benötigen. Damit müsste man sich, wenn man Dialogisches Management in einen Lehrgang gibt, auseinandersetzen. Da wird es Fachkompetenz, Disziplinenkompetenz, Methodenkompetenz und selbstverständlich vor allem Persönlichkeitskompetenz benötigen. Das müsste man sich dann so im Detail anschauen. [...]“. P1i8G2A121

Letztgenannte Vignette eröffnet neuerlich eine Möglichkeit, die aus der Studie „Ganzheitliches Diversitätsmanagement“ theoretisch aufbereiteten Inhalte aufzugreifen. Um den Umgang mit Vielfalt zu verdeutlichen, bedarf es eines Verständnisses, welches Aufgabenstellungen aus dem Hochschul- und dem Governance-Alltag in einem systemisch-holistischen Zugang beleuchtet. Wenn Dialogisches Management darauf abstellt, Vielfalt als Ressource sichtbar zu machen, darüber zu reflektieren und gemeinsame Vorgehensweisen festzulegen bzw. Werte und Normen innerhalb einer gegebenen Konstellation zu etablieren, müssen die verschiedenen Facetten der Vielfalt mit in den Blick genommen werden. Dazu ist ein „Scheuklappen-Denken“ zu vermeiden und ein „Thinking outside the Box“ zu etablieren (vgl. Gaisch/Aichinger 2016).

6.3.2 Zwischenfazit: Dialogisches Managen in (Fach-)Hochschulen

Themencluster 3 beschäftigte sich mit den Fragen rund um die Führung von Fachhochschulen und dem internen Umgang mit der Dualität von kaufmännischer wie wissenschaftlicher Leitung. Um eine detailliertere Vorstellung über funktionale und inhaltliche Aspekte dieser Führungsrollen und -aufgaben zu erlangen, wurden die Vertreter/innen der Fachhochschulen ersucht, aus ihrer Sicht Hochschul-Management als Begriff zu charakterisieren bzw. zu definieren. Wie aus den Statements ermittelt werden konnte, wird nur in wenigen Fällen explizit

zwischen „Führung“ und „Management“ differenziert bzw. finden sich (zumeist begründet mit den gewachsenen Strukturen und etablierten Kulturen der einzelnen Häuser) teils heterogene Auffassungen darüber, womit die Rolle einer fachhochschulischen Führungskraft im Detail zu beschreiben ist. Dennoch fanden sich sowohl in den Befragungen der Studie „Dialogische Hochschul-Governance“ als auch in der „Führungskräfte-Studie“ Anhaltspunkte über basale Verständnisse hierzu. In dem Bewusstsein, in einer Expert/innen-Organisation Führungsarbeit zu leisten, beschrieben die Befragten mehrheitlich ein dichotomes Verständnis in Richtung „Führung eines Kollektivs“ sowie „Führung von Individuen“, wobei als Unterschiede in diesen beiden Bereichen auf der einen Seite normatives Wirken in Richtung Team-Building¹³⁰ und auf der anderen Seite vornehmlich ein „persönliche Entwicklung Begleiten“ Erwähnung fanden. Hierbei unterschieden sich die Rollenverständnisse einerseits zwischen Geschäftsleitungen und (gewählten) Kollegiumsleitungen/Rektoraten wiederum dahingehend, als erstere Gruppe vermehrt auf deren gesetzlich determinierten Verantwortungs- und Haftungsverpflichtungen hinwies, wohingegen die Kollegiumsleitungen/Rektorate sich überwiegend in einer ermöglichenden, Dinge bewegendenden oder auch Vermittlungs-Rolle sahen.

Hinsichtlich der hierfür erforderlichen Kompetenzen von Hochschul-Management wurde in den beiden oben erwähnten Untersuchungen ebenso deutlich, dass eine hohe Menschenorientierung gegeben ist und daraus überwiegend der Schluss gezogen wurde, wonach die Führungs-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen deutlich höheren Stellenwert haben, als Fach-, Forschungs- und/oder Management-Kompetenzen. „Management“ im fachlichen Sinn wird mehrheitlich dem administrativen Bereich der Hochschul-Organisation zugeschrieben, zumeist auch unter Hinweissetzung auf zwischenzeitlich etablierte IT-gestützte Ablaufprozesse in den Hochschulen. Ergänzend wurde darauf hingewiesen, dass die erforderlichen Qualifikation und Kompetenzen für Hochschul-Management per se nicht als „erlernbare“ Disziplin im Sinne einer Ausbildung betrachtet wird. Dabei wurde zwar erwähnt, dass es diesbezügliche Ausbildungslehrgänge gäbe, diese die speziellen Funktionen sowie Denk- und Handlungslogiken der Hochschulen im Allgemeinen adressierten, jedoch das „wahre“ Leben bisweilen nicht abbilden könnten. Darum wurde mehrheitlich die Auffassung vertreten, wonach Personen, die sich für derlei Funktionen bewerben und in diese bestellt bzw. gewählt werden, über mehrjährige Erfahrung und fundiertes Organisationswissen verfügen sollten, um mit Organisations- und kulturellen Spezifika adäquat und erfolgreich umgehen zu können.

¹³⁰ Anmerkung: Hier wurden zumeist die nach Tuckman (1965) beschriebenen Phasen des Forming, Storming, Norming, Performing, sowie deren Ergänzung um Transforming oder auch Adjourning erwähnt.

Eine weitere Analyse der formalen wie inhaltlichen Funktionsbeschreibungen der Geschäftsführungen und Kollegiumsleitungen/Rektorate ergab ergänzend, dass beide Seiten um die Spannungspotenziale zwischen hierarchischen, ökonomischen wie partizipativen Polen innerhalb der Fachhochschulen wissen und diese insbesondere in Kenntnis der eben beschriebenen Besonderheiten mit gewissem Pragmatismus auszubalancieren verstehen. Mit Blick auf die organisationalen Unterschiede zwischen Fachhochschul-Einrichtungen, die bis 2012 bereits „freiwillig“ Kollegien eingerichtet hatten und jenen FH-Institutionen, die zu diesem Zeitpunkt über andere interne Konstellationen verfügten, ist festzustellen, dass die Tradition der Partizipation in beiden Fällen strukturell wie operativ verankert und „gelebt“ wurde. In beiden Organisationsformen wurden entsprechende Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte bzw. -möglichkeiten vorgesehen sowie von den Führungskräften unterstützt und getragen. Es wurde in diesem Zusammenhang mehrheitlich darauf verwiesen, dass es auch im Innenverhältnis der (Fach-)Hochschulen wechselseitige Bedingtheit und Abhängigkeit zwischen kaufmännischer, wissenschaftlicher sowie studentischer Seite gäbe und daher schon allein aus diesen Gründen Mechanismen der Koordination und Kooperation vorzusehen sind, um nicht unentwegt in Konflikte zu geraten. Die gesetzliche Determination des FH-Kollegiums evozierte zunächst Irritation und Unsicherheit in jenen Häusern, die über eine lange Zeit hinweg ohne dieses Organisationselement bestanden, wurde jedoch noch im Laufe des Studienjahres 2013/14 durch sehr effiziente und effektive Change-Prozesse bearbeitet bzw. realisiert. Weiterhin kam unter Bezugnahme zu den theoretischen Überlegungen aus der Forschungsarbeit zum „Ganzheitlichen Diversitätsmanagement“ an mehreren Stellen dieses Themenclusters deutlich zum Ausdruck, dass Fachhochschulen in ihrer strukturellen wie auch operativen Verfasstheit stark auf die Ressource der Vielfalt abstellen und diese für die Öffnung des Geistes, für Innovation und Kreation in vielen Belangen nützen. Aus dieser Warte wurde auch mehrfach angesprochen, dass konfligierende Situationen nicht zuletzt deshalb weitgehend aus dem Alltag herausgehalten werden konnten, da das Zuhören und der Wille, aufeinander zuzugehen bzw. einander wertzuschätzen, probate Mittel seien, um unterschiedliche Perspektiven, Meinungen der Akteure zu betrachten und für Weiterentwicklung zu nützen.

Ein weiterer, interessanter Erkenntnisbereich resultiert aus der Codierung und Auswertung der diversen Definitionen und Beschreibungen, die zum Begriff des „Hochschulmanagements“ bzw. in präzisierter Form zu den Rollen der FH-Geschäftsführungen und Kollegiumsleitungen/Rektoraten identifiziert wurden. Es wurden hierzu an mehreren Stellen metaphorische Aussagen getätigt, die beispielsweise aus dem Regierungs- und Militärbereich stammen (Innen-/Außenminister/in, Offizier/General sowie zB Visionär und Leithammel).

Alternativ dazu definierten einige der Befragten ihre Rollen im Sinne einer implizit steuernden oder auch moderierenden Aufgabe (Moderator/in, Ausbalancierender von Disparitäten oder Klärer von Konflikten) bis hin zu Konnotationen, die beschützende oder Gefahr bannende Funktionen zum Ausdruck brachten (Josef der Nährvater, Schutzschild gegen das Böse). Ergänzende Metaphern konnten aus der „Führungskräfte-Studie“ identifiziert werden, die speziell aus dem Bereich der Studiengangsleiter/innen an der Fachhochschule Oberösterreich codiert wurden. Auch hier wurden weitere Sprachbilder erwähnt, die für die Identifikation der Rollenbilder im Kontext kollektiven Lernens im Team interessant erscheinen: So bezeichneten sich diese Personen mit Leitungsverantwortung auch als „Manger/innen der Professor/innen“, als „Inselhüter/in“, als „Leuchtturm“ oder aber auch als „Konzentrator/in“, wenn es darum geht, Meinungspluralismus aufzunehmen und weiterzubearbeiten.

An diese Charakterisierungen anschließend wurden die FH-Expert/innen additiv zu ihrer Einschätzung befragt, was Dialog ausmache und inwieweit dialogisch geprägtes Management in Hochschulen eine erlernbare und damit vermittelbare Disziplin darstelle. Die hierzu erhobenen Assoziationen und Meinungen erstrecken sich auf eine im Wesentlichen zu etablierende und zu verinnerlichende Kultur, die von einem Agieren auf Augenhöhe sowie von respektvollem und wertschätzendem Umgang getragen sein und die gemeinsames Reflektieren über gegebene „Wirklichkeiten“ beinhalten sollte, um damit idealerweise kollektives Lernen (durch Einsicht) zu ermöglichen (hier wiederum Querbezüge zum organisationalen Lernen sowie zum ganzheitlichen Diversitätsmanagement). In diesem Kontext wurden ebenso sprachstilistische Bilder vorgeschlagen, die Dialog als „Software“ sowie als „Schmiermittel für das Verzahnen und Ineinander-Greifen mehrerer Sichtweisen“ beschreiben. Weiterhin wurde unter anderem Dialog als „Zwei-Weg-Kommunikation“ dargestellt, bei der es darum geht, zuzuhören, die zum Ausdruck gebrachten Sichtweisen, Meinungen und Eindrücke wechselseitig abzugleichen und jeweils um das neu Hinzugekommene anzureichern. Im Resümee der zu diesem Fragebereich adressierten Themen wurde von den befragten Expert/innen skeptisch eingewandt, dass Dialog als Gestaltungsmaxime sehr von Bedeutung sei, es allerdings nicht immer möglich sei, dialogisch zu agieren. Begründet wurde dies vor allem auch mit dem Argument, wonach Sachzwänge mitunter verhinderten, zeit- und ressourcenintensiven Austausch zu betreiben. Es sei daher im Alltag von Belang, die jeweils zu Gebote stehenden Kommunikationsmöglichkeiten und -verfahren auf ihre „Tauglichkeit“ bzw. „Umsetzbarkeit“ hin zu prüfen und – gemeinsam mit den anderen beteiligten – klar zu legen, welchen „Modus“ man für die jeweils zu behandelnde Thematik wählen sollte.

Die Interview-Partner/innen kamen weiterhin zu dem Schluss, dass dialogisches Management eine persönliche Grundeinstellung darstelle, die dadurch zum Ausdruck kommt,

zuhören zu können, „Dinge auszuhalten“ und mit einem gewissen Maß an Gelassenheit wahr- und anzunehmen. Es wurde hierzu von rund der Hälfte der Befragten erwähnt, dass dialogische Maximen im Laufe der Lebenszeit – also durch Erfahrung – wohl am besten verinnerlicht werden könnten. In Hinsicht auf die (pädagogisch) interessante Vorstellung, diese Fähigkeiten zu vermitteln, wurde von etwa der anderen Hälfte der FH-Expert/innen angeregt, Methoden, Instrumente sowie Tools zu entwickeln oder auch zusammen zu tragen, die eine dialogische Kommunikationskultur unterstützen/fördern oder auch Mentoring bzw. Coaching-Formate anzudenken, zumal nach Ansicht der Befragten dialogisches Management einen tiefgreifenden, persönlichen Entwicklungs- und Reifungsprozess bedinge.

In dieser Hinsicht wurden die interviewten Führungskräfte gebeten, ihre Erfahrungen und Ansichten zur Entwicklung von Führungsexpertise mitzuteilen. Hier ist anzumerken, dass vornehmlich die Meinung vorherrschte, wonach die Aufbauarbeit in der Pionierphase des Fachhochschul-Sektors sowie auch der Fachhochschul-Institutionen als größte Herausforderung gesehen wurde, zumal es damals galt, „von der grünen Wiese“ weg Dinge zu entwickeln, Menschen für die Idee der Fachhochschule zu begeistern, Studierende zu motivieren sowie Lehrende und Forschende zu gewinnen. Darüber hinaus wurde als besonderer persönlicher Anspruch beschrieben, Hierarchie, Ökonomik und Partizipation auszubalancieren und dennoch in der Führungsrolle entscheidungsfreudig und -konsequent zu bleiben. Hierbei wurde ergänzt, bestünde darüber hinaus vor allem in der Gründungsphase die hohe Anforderung, Entscheidungen „visionär“ und „richtig“ zu treffen, damit verbundene Meinungsverschiedenheiten und Konflikte auszuhalten und durchzustehen und damit auch einen Beitrag zu kontinuierlicher Veränderung und letztlich Transformation und Innovation zu leisten.

7. Organisations- und betriebspädagogische Diskussion

Unter nochmaliger Beleuchtung auf die im Zuge der Literaturanalyse erstellte Governance-Rahmensetzung, welche in einem gegebenen Setting – einem Governance-Regime – einerseits zwischen (kollektiven) Akteuren, deren Rollen(selbst)verständnissen, Kompetenzen und Zuständigkeiten unterscheidet und andererseits die in diesem Regime etablierten und ablaufenden Mechanismen der Handlungskoordination umschließt, konnte aus den angeführten Forschungsarbeiten (vgl. Abschnitt 5.2.2 „Forschungsarbeiten: Durchführungszeitraum und -ablauf“ und darauffolgende Ergebnispräsentation) für die österreichische FH-Governance ein konkretisiertes Bild erarbeitet werden. Dieses wird – um auf organisations- und betriebspädagogische Aspekte der Governance-Forschung einzugehen – um die Perspektive ergänzt, die etablierten Verhandlungs-Konstellationen aus einer lernorientierten, pädagogisch konturierten Brille zu betrachten.

7.1 Fachhochschul-Governance: „Ordnung ist machbar mit/durch Dialog“

Zu den einleitend erwähnten Grundlagen ist zunächst festzustellen, dass es aus organisatorischer Warte in den vergangenen 23 Jahren seit Gründung dieses Hochschul-Sektors gelang, ein überwiegend klares Bild hinsichtlich der institutionellen Akteure und ihrer Rollen zu entwickeln. Vor allem die Vertreter/innen des Fachhochschul-Sektors vermittelten den Eindruck, dass die einerseits gesetzlich vorgegebenen Aufgaben für diesen Hochschul-Typus gut umgesetzt und im Sinne einer Profilbildung verankert werden konnten (vgl. Abschnitt 6.1 „Themencluster 1: Hochschul-Governance aus Sicht der Institutionen“). Dazu wurde betont, dass sich die Fachhochschulen ihres wissenschaftsgeleiteten, praxisorientierten Lehr- und Studienauftrages, der anwendungsbezogenen Forschung sowie des Wissens- und Technologietransfer-Auftrages im Klaren sind, darüber hinaus allerdings einige FH-Einrichtungen die Auffassung vertreten, wonach ihnen auf Basis der eingeräumten institutionellen Autonomie additive strategische Positionierungen bzw. disziplinäre Prononcierungen zugestanden werden sollten. Hierzu belegen die Ergebnisse aus der Studie „Academic Drift“ (2015), dass ein Drittel¹³¹ der FH-Einrichtungen den Anspruch verfolgt, ihre Forschungsorientierung weiter zu intensivieren, verbinden diese Entwicklung jedoch auch mit dem Anspruch, mittel- bis langfristig das/ein Promotionsrecht zu erhalten. Nicht gänzlich erfüllt konnte der Gründungsanspruch, „echte“ Public-Private-Partnership-Konstellationen für den FH-Sektor zu realisieren, zumal in vielen Fällen die (Bundes-)Länder die Eigentümer oder Miteigentümer-Rolle der

¹³¹ Basis: Mittelwertberechnung.

Institutionen übernehmen. Damit – so belegen die Vignetten mehrheitlich – ist (un-) mittelbarer Steuerungseingriff aus öffentlicher Seite dennoch gegeben. Hinsichtlich der Rollen- und Funktionssichten des Ministeriums sowie der Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagentur AQ Austria als zuständiger Behörde wurde aus den Daten ableitbar, dass das hierarchische Prinzip der externen Steuerung durch Gesetze und Verordnungen oder aber auch via des eingesetzten Finanzierungssystems an sich kein Problem darstellt, zumal der Fachhochschul-Sektor per se sehr stringente formale Organisations-Strukturen aufweist und diesbezügliche Regelungen System-inhärente Gestaltungs- und Handlungsprinzipien darstellen. Vor diesem Hintergrund räumten die Befragten dem Themenbereich der (grundgesetzlich verankerten) individuellen Autonomie für die Mitglieder des Lehr- und Forschungspersonals im Sinne eines Spannungsfeldes zwischen Institutionen und Individuen einen eher geringen Stellenwert ein. Dennoch sind die auf- und ablauforganisatorischen Strukturen der Fachhochschul-Einrichtungen derart ausgestaltet, dass entsprechende Handlungsmöglichkeiten in einem jeweils klar umrissenen Rahmen (dienstrechtliche oder qualitätsbezogene Aspekte geben hierfür den Ausschlag) gegeben sind.

Weiterhin ist als Resümee zu den Antworten auf die Befragung der FH-Expert/innen in den Studien festzumachen, wird ökonomischen (Sach-)Zwängen mit gewisser Pragmatik begegnet, zum Einen aus dem Grund, als überwiegend privatrechtliche Formalstrukturen (GmbHs, Vereine, Stiftungen) für die Institutionen mit entsprechend legislativ determinierten finanziellen Nachweis- und Offenlegungsverpflichtungen gewählt wurden und andererseits Governance-Instrumente zum Einsatz gelangten, die auf Aus- und Verhandlung beruhen und deren Ergebnisse in Form von zumeist wechselseitig bedingenden Leistungs-Verträgen dokumentiert wurden. Als weitere Governance-Instrumente wurden zur Abstimmung zwischen den Akteuren beispielsweise „Konsultationen“ oder auch „Stellungnahme-Möglichkeiten“ über Gesetze, Verordnungen oder Verfahren eingeführt, deren Wirkung aus Sicht der befragten Expert/innen jedoch unterschiedlich zufriedenstellend sei. Hierzu wurde festgehalten, dass einerseits das Einvernehmen mit dem ressortzuständigen Ministerium über den Zeitverlauf bessere Abstimmungsergebnisse erzielte, als jenes mit der zugeordneten Behörde. Die hierzu erwähnten Kritikpunkte bezogen sich – als Referenz zum Dialogischen Prinzip – auf eine aus Sicht der Akteur/innen wahrgenommene Steigerung des bürokratischen Aufwandes im Zuge der Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsverfahren sowie einer wahrgenommenen Verschlechterung der Kooperationsbereitschaft (vgl. Abschnitt 6.1 „Themencluster 1: Hochschul-Governance aus Sicht der Institutionen“).

Die in der Gründungsphase des FH-Sektors eingeräumte institutionelle Autonomie sowie die Wettbewerbsorientierung wurden von den Einrichtungen (gut) genützt, um eine Angebotsvielfalt zu entwickeln, die den Erwartungshaltungen der Stakeholder entgegenkam/-kommt sowie artikuliert Bedarfe zeitnah und flexibel – strikte Qualitätskriterien berücksichtigend bzw. erfüllend – beantworten kann. Im Zusammenhang mit der thematischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit lässt sich weiterhin feststellen, dass die Akteure seit Gründung des Sektors darum bemüht waren (und sind), anhand abgestimmter Verhandlungsmechanismen und -instrumente „Ordnung“ zu schaffen und in Konfliktfällen hohe Kompromiss- und Konsensorientierung, ebenso Dialogwillen bewiesen. Die gesetzten Initiativen zum Dialog Hochschul-Partnerschaft und zur Hochschul-Konferenz, die eine strategische (Neu-)Ausrichtung bzw. auch Konsolidierung der österreichischen Hochschul-Landschaft bewirken sollten, wurden von den befragten FH-Expert/innen begrüßt, jedoch im Hinblick auf deren Effektivität sowie im Hinblick auf die Fortschritte, wechselseitiges Verstehen und darauf aufbauend, kollektives Lernen zu ermöglichen, unterschiedlich bewertet. Diesbezüglich ist die im theoretischen Lösungsmodell abgebildete, wechselseitige Verhandlungs-Konstellation als nicht vollständig „stabil“ im Sinne einer laufenden Verbesserung sowie des Lernens im Kollektiv zu beschreiben.

Dennoch kann mit Blick auf die seitens der Betriebspädagogik geforderten, vorzusehenden „systematischen Lernanregungen“ sowie die Etablierung „gezielter Feedbackschleifen“ (vgl. Abschnitt 4.1.1 „Interaktion pädagogisch gestalten: Lernen in und von Organisationen“, Seite 98) festgehalten werden, dass die Anlage dieser Governance-Konstellation grundsätzlich geeignet ist, diese Desiderate zu erfüllen. Die intra-sektorale Entwicklung einer (interessensbedingt) gemeinsamen Governance wurde parallel dazu fruchtbringend im Sinne kollektiven Lernens gestaltet. Denn, wie aus den einzelnen Interviews zu eruiieren war, nimmt die im Jahre 1996 gegründete Fachhochschul-Konferenz, die als Vereinigung und Interessensvertretung aller österreichischer Fachhochschul-Einrichtungen fungiert, zu weiten Teilen eine Vermittlungsrolle zwischen den FH-Einrichtungen, dem gesamten Sektor sowie in Richtung der Stakeholder ein und ermöglicht in gewisser Hinsicht (wenngleich aufgrund der unterschiedlichen Profil-Prononcierungen der einzelnen FH-Institutionen nicht immer für alle zufriedenstellend) eine Mittlerfunktion zwischen den unterschiedlichen Handlungslogiken der „Hierarchie“, des „Marktes“, der hochschulischen „Partizipation“ in der Fachhochschul-Governance ein. Zusätzlich zu den (quasi-)marktlichen Stakeholdern gelang es den FHs, sich den eigenen Gesellschaftern/Eigentümern oder auch internen Anspruchsgruppen (Studierende, Mitarbeitende in Wissenschaft und Administration) zu widmen und entsprechende

Mechanismen kommunikativen Handelns zu etablieren, die Transparenz erzeugen und dem jeweiligen Informationsbedarf Rechnung tragen (vgl. nachstehende Abbildung 29).

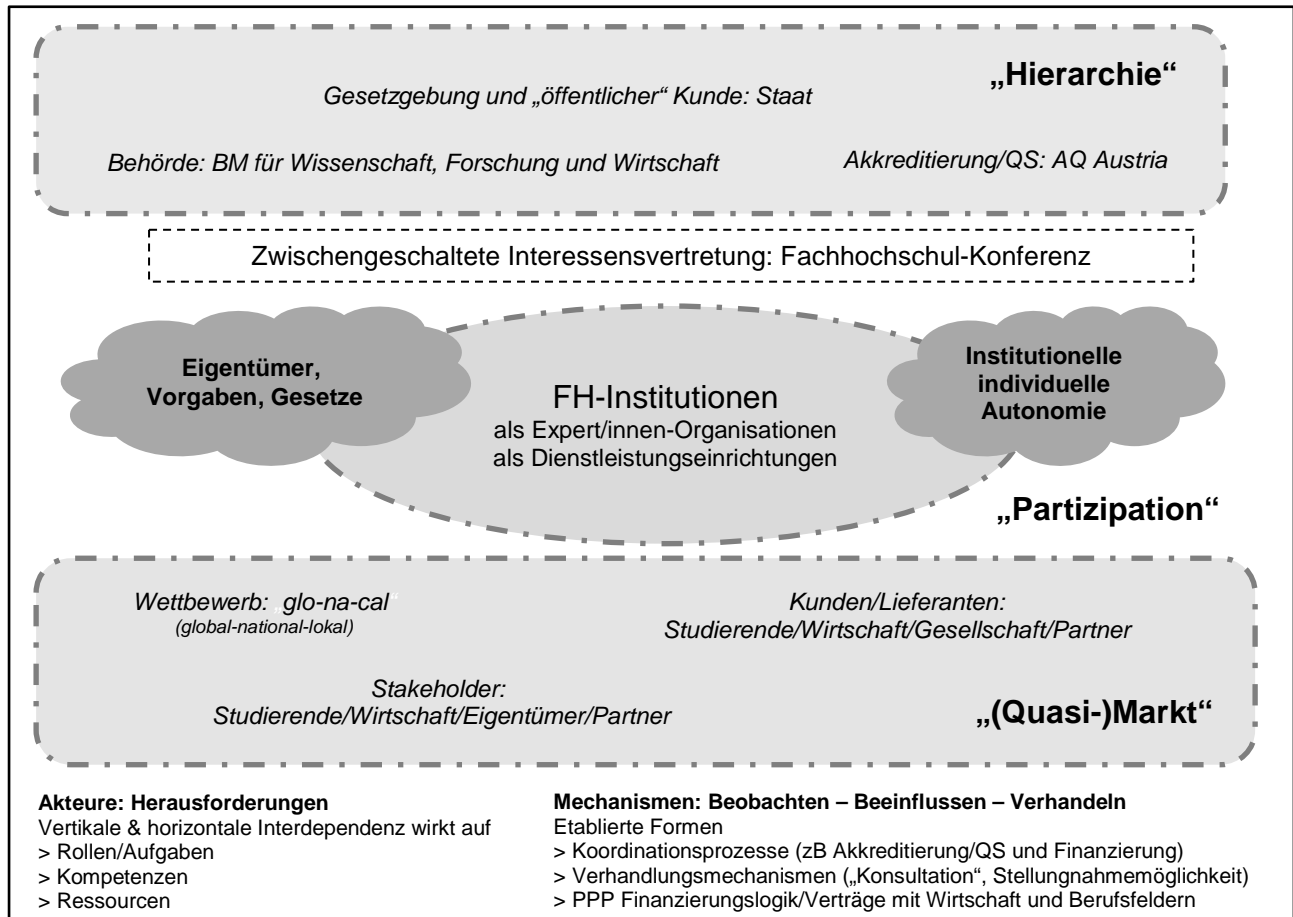


Abbildung 29: Schema österreichische Fachhochschul-Governance
Quelle: eigene Darstellung

Als weiteren Befund aus der Analyse der Interviews und Daten aus den in diesem Kontext bearbeiteten Forschungsarbeiten lässt sich festhalten, dass die 2012 erfolgte Rahmensetzung für eine gemeinsame Qualitätssicherung von Universitäten, Fachhochschulen und privaten Universitäten in ihren Grundüberlegungen als wichtiger Schritt zu einer inter-sektoralen Behandlung „auf Augenhöhe“ erkannt wurde, allerdings zwei wesentliche Aspekte bis heute umstritten sind. Einerseits wurde von einigen FH-Expert/innen die nach nahezu 20 Jahren gesetzliche Verankerung eines wissenschaftlichen Gremialorgans, dem FH-Kollegium, als (kontextuell spezifisch unreflektierter) Eingriff in die institutionelle Autonomie der einzelnen Häuser aufgefasst, wodurch erheblicher, und binnen sehr kurzer Frist zu bewältigender Neugestaltungsbedarf der aufbau- und ablauforganisatorischen Strukturen ausgelöst wurde. Andererseits wird in der Form, wie die gesetzlich verankerte Behörde mit ihrer Zweckausrich-

tung definiert wurde, eine Rollenambivalenz kritisiert, zumal diese nicht nur in ihrer Funktion als hoheitlich agierende Instanz zur behördlichen Bearbeitung und Bescheid-Erstellung von Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsverfahren eingerichtet wurde, sondern darüber hinaus wettbewerblich als Beratungs-/Consulting-Einheit firmiert (vgl. Abschnitt 6.1.1.6 „FH-Governance im Wandel der Zeit: Taktisches Lernen etablierte sich...“). Letztlich ist anhand der im Themencluster 1 erhobenen Aspekte und auf Basis der in den ergänzenden Studien identifizierten Ergebnisse aus der Sekundärdatenanalyse festzustellen, dass die FH-Governance in Österreich von dem Bemühen der involvierten Akteure getragen ist, Mechanismen der Handlungskoordination zu etablieren, die wechselseitiger Abstimmung dienen, Interdependenzen wahrnehmen und zu bearbeiten suchen. Mit Blick auf dialogische Aspekte und die Zielstellung, dabei Nutzenmaximierung für mehrere Akteure zu realisieren, wird im Wesentlichen bei der Begriffsdefinition von Verhandlungsgeschehen allerdings mehr auf Tausch von Leistungen abgestellt, welcher nutzensausgleichende bis nutzenbalancierende Effekte nach sich zieht. Weiterhin lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass eine konstellationsbezogene, auf kollektive und kommunikative Verständigung hin ausgerichtete Governance-Situation aus der Entwicklungsgeschichte im österreichischen FH-Bereich etabliert wurde, die in weiten Teilen Ansätze in Richtung dialogischer Weiterentwicklung belegt, allerdings auch den Restriktionen übergeordneter, nämlich gesamt-österreichischer Hochschul-Governance Ausprägungen und deren argumentativen Positionierungen unterliegt.

Unter Hinweissetzung auf die aktuellen Entwicklungen zur Strategieentwicklung und künftigen Rollen- und Funktionspositionierung der einzelnen Sektoren und Hochschul-Typen zu- und miteinander stehen die Akteure – hier die den Prozess koordinierenden und steuernden Verantwortungsträger/innen – vor der Herausforderung, die Governance-Struktur in einer nunmehr erweiterten Dimension neu zu justieren und etablierte Mechanismen hinsichtlich ihrer allfälligen „good“ bzw. „best practice“ auf deren Übertragbarkeit in diesen Kontext zu prüfen.¹³² Additiv stehen ebenso Überlegungen im Raum, weitere Governance-Instrumente der einzelnen Hochschul-Sektoren zu generalisieren, wie beispielsweise die flächendeckende Nutzung von Leistungsvereinbarungen, welche nicht zuletzt Auswirkungen auf das Anreiz- und Finanzierungsgefüge der gesamten Hochschullandschaft – insbesondere die Leistungen in universitärer wie außeruniversitärer Forschung und Entwicklung – zur Folge hätte (vgl. Anmerkungen und Empfehlungen des österreichischen Wissenschaftsrates,

¹³² Vgl. hierzu die aktuellen Forderungen des Vorsitzenden der österreichischen Universitäten-Konferenz, Univ.-Prof. Dr. Oliver Vitouch, der die Einführung einer Studienplatzfinanzierung nach dem Vorbild der Fachhochschulen sowie eine Beschränkung der Hochschulzugänge fordert: <http://uniko.ac.at/newsroom/pressemitteilungen/index.php?ID=11931#O11931> sowie <http://uniko.ac.at/newsroom/pressemitteilungen/index.php?ID=11889#O11889>, beide abgerufen am 15.08.2016. oder aber auch die Hinweise des Wissenschaftsrates (2015, S. 4).

2015). Als besondere Herausforderung für die „Ordnung“ der gesamtösterreichischen Hochschul-Governance stellt sich die mögliche Entwicklung, etablierte Universitätsstudien in fachhochschulische Angebote „umzugestalten“ – dieser Schritt erhöht die Komplexität im Intra-Rollen-Verständnis der Universitäten, könnte jedoch auch bewirken, dass besonders harte Positionierungen aufgeweicht oder gar beseitigt werden könnten. Dahingehend lohnt in der weiteren Ausgestaltung dieser „neuen“ Governance-Konstellation des Weiteren die Berücksichtigung der aus der akteurtheoretischen Soziologie entstammenden sozialen Strukturkonstellationen, das jeweilige Wollen, Können und Sollen der Akteure entsprechend zueinander abzustimmen. Diese wiederum stellen die Basis dafür dar, (betriebs-)pädagogische Interventionen effektiv einzusetzen – so beispielsweise Methoden einzusetzen, die auf bewusstes Lernen von- und miteinander abstellen.

7.2 Kollektives Lernen: Facetten von Qualitätssicherung und -management

Wie im Zuge der gegenständlichen Studie dargestellt, werden im (Fach-)Hochschul-Bereich überwiegend Instrumente und Methoden der Qualitätssicherung zur laufenden Verbesserung organisationaler Routinen/Prozesse im Sinne eines organisationalen Lernens genützt. Dabei wird differenziert, ob es sich um Überprüfungen von externer Seite handelt, zumeist gesetzlich definierte Verfahren, die in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden. In der Regel sind dabei die Hochschulen zunächst angehalten, ihr eigenes Qualitätsmanagement-System, die organisationalen Strukturen und Prozesse selbstkritisch zu beleuchten (auch als „Selbst-Evaluierung“ bezeichnet), um im Anschluss daran diese zumeist in Berichtsform dokumentierten Ergebnisse mit externen Gutachter/innen zu reflektieren („Peer-Review“). Diese Verfahren sind anhand entsprechender Standards konzipiert, die ihrerseits wiederum überwiegend auf europäischer Ebene vereinbart¹³³, und vielfach um staatliche und/oder hochschultypenspezifische Gesetze sowie Verordnungen erweitert wurden. Die interne Qualitätssicherung ist im Falle der österreichischen Fachhochschul-Einrichtungen wiederum in zwei Bereiche untergliedert: Jene der wissenschaftlichen/akademischen Seite – hier ist gemäß §10 Abs 3 FHStG das FH-Kollegium zuständig – und jene des „Erhalters“, wobei in den meisten Fällen hierfür (Stabs-)Abteilungen der Geschäftsführung eingerichtet wurden. Die wissenschaftliche Qualitätssicherung bezieht sich hierbei einerseits auf die regelmäßige Überprüfung der Studiengangs- und Lehrgangs-Curricula hinsichtlich deren Eignung, die „Employability“ der Absolvent/innen sicher zu stellen, andererseits auf die kontinuierliche Überprüfung der Quali-

¹³³ Anmerkung: Als grundlegender Standard gelten hier die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG: <http://www.engq.eu/index.php/home/esg/>), abgerufen am 03.07.2016.

fikationen und Kompetenzen des beschäftigten haupt- und nebenberuflich beschäftigten Lehr- und Forschungspersonals. Hierbei kommt der Kollegiumsleitung/dem Rektorat dahingehend eine besondere Führungskompetenz zu, als diese gemäß §10 Abs 4 Z 1 und 2 FHStG (Fachhochschul-Studiengesetz) idgF Anweisungen zu Art und Umfang der Lehrtätigkeit des hauptberuflichen Lehrpersonals geben und darüber hinaus über die Erteilung von Lehraufträgen an nebenberuflich Lehrende entscheiden kann. Andererseits kommen dem „Erhalter“ – hier verstanden als die kaufmännische Geschäftsführung – Aufgaben und korrespondierende Anweisungs-Kompetenz zu, die Aufbau- und Ablauforganisation der Fachhochschule derart auszugestalten, dass diese in der Lage ist, den aus den Gesetzen¹³⁴ und den Organisationsregulativen¹³⁵ hervorgehenden Aufgaben und Verpflichtungen ordnungsgemäß nachzukommen. Wie aus den Vignetten in den Themenclustern 1 und 2 zu entnehmen ist, sind die FH-Expert/innen mit den jeweils eingerichteten internen Verfahren und Systemen zur Qualitätssicherung sehr zufrieden. Dies wird damit begründet, als die Hochschul-Einrichtungen über die Zeit der letzten 23 Jahren das erforderliche Zusammenspiel zwischen administrativen und wissenschaftlichen Abläufen wirkungsvoll, effizient und effektiv implementierten. Mit Blick auf die im Literaturteil aufbereiteten Indikatoren bzw. Kriterien, wie kollektives Lernen in Teams oder aber auch organisationales Lernen ausgestaltet sein sollte, um erfolgreich im Sinne der strukturellen und individuell- wie institutionell-kognitiven Weiterentwicklung zu sein, gilt es die dargestellte Systematik aus einer betriebspädagogischen Warte zu analysieren.

Aus einer rationalen Gestaltungsperspektive ist zunächst vor allem die Akkreditierungssystematik für neu entwickelte Fachhochschul-Studiengänge mit den Überlegungen der Aufklärungspädagogik vergleichbar: „Das System“ (Fach-)Hochschule soll dazu angeleitet, respektive „erzogen“ werden, seine Arbeitsweise im Rahmen der Umsetzung von hochschulischen Curricula und dessen geplante (Aus-)Wirkungen auf genormte Standards auszurichten, diese zu dokumentieren und dann gemeinsam mit externen Expert/innen darüber reflektieren. Dabei hat die untersuchte Hochschul-Einheit (in der Regel das Entwicklungsteam eines FH-Studiengangs) die Möglichkeit, zu diversen Fragen Stellung zu beziehen (dh. Wissen in Form von Fakten wiederzugeben) beziehungsweise allfällige unklare Sichtweisen mit den externen Peers zu erörtern. Wenngleich hier ein Austausch der jeweiligen Wissensbestände erfolgt, fallen dennoch – so das Empfinden bzw. die Wahrnehmung der befragten FH-Akteur/innen – letzten Endes die extern bestellten Gutachter/innen durch Dokumentation deren Auffassung ein „Wert-Urteil“ zum Entwicklungsstand der jeweiligen Institution. Diese

¹³⁴ Beispielsweise: Fachhochschul-Studiengesetz, Hochschul-Qualitätssicherungs-Gesetz, darüber hinaus privatrechtliche Rahmenseetzungen wie zB GmbH-Gesetz, Vereins-Gesetz, Privatstiftungsgesetz etc.

¹³⁵ Beispielsweise: Gesellschaftsverträge, Vereinssatzungen, Stiftungserklärungen.

Gutachten sind nach Abschluss der Verfahren stets zu veröffentlichen¹³⁶ und haben somit den Charakter einer Zensur bzw. eines Zeugnisses. Sie informieren sowohl die fachhochschulische Einrichtung selbst, als auch deren Umwelt über den aktuellen Entwicklungsstatus eines Studiengangs. Werden Unregelmäßigkeiten oder Abweichungen von definierten Standards identifiziert, müssen entsprechende Korrekturen vorgenommen werden oder aber das zur Akkreditierung beantragte Studiengangs-Konzept wird nicht realisiert. Im Falle der österreichischen FH-Akkreditierungs-Verordnung ist die durch das Board als Entscheidungsinstanz¹³⁷ – im pädagogischen Sinne hier verstehbar als „Erziehende“ – zu fällende Beschlussfassung eine „Ja oder Nein-Entscheidung“ im Sinne eines „Bestanden“ oder aber auch „Nicht-Bestanden“ der externen Prüfung. Diese Herangehensweise ist unter anderem mit den Überlegungen des Handwerker-Modells der Pädagogik vergleichbar: Die Hochschule – und im konkreten Fall die Entwicklungsarbeit eines Studiengangs – wird wie eine Maschine betrachtet, die ihre Leistungen zu erbringen hat. Aufgezeigte Fehlentwicklungen oder Abweichungen von Normen werden nach externer Untersuchung deterministisch „beseitigt“ (vgl. Helsper 2012, S. 17; Petersen 2003, S. 156f). Wie die aus der Ergebnispräsentation hervorgehenden Statements der befragten FH-Expert/innen weiterhin belegen, kann mit Blick auf die in Abschnitt 4.1.2 „Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten identifizieren“ dargelegten Lernqualitäten in diesem Fall von einem „Korrektur- bzw. Anpassungs-Lernen“ gesprochen werden, indem die als fehlerhaft oder defizitär beobachteten und diagnostizierten Handlungsstrategien adaptiert werden. Sind nach entsprechender Korrektur die Anforderungen erfüllt, kann die Institution von einer Akkreditierung, also Genehmigung eines Studiengangs ausgehen. Unter Referenzierung auf die im Literaturteil aufgearbeiteten Qualitäten im Verhandlungsgeschehen zwischen verschiedenen, heterogenen Akteuren sowie den Statements der interviewten Expert/innen können hier sowohl die Dimensionen des strategischen, als auch des rhetorischen Handelns identifiziert werden. Es werden rationale und argumentative Kommunikations- und Austausch-Mechanismen deutlich, die auf den Elementen einer macht- bzw. hierarchieorientierten Struktur beruhen und wechselseitig Image-bildend bzw. Image-zerstörend wirken können. Die jeweiligen Positionierungen sind fix determiniert: Auf der einen Seite die „Antragstellende Partei“, die Fachhochschule auf der anderen die „entscheidende Behörde“, die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. Diese Konstellation kann als Interdependenzgefüge beschrieben werden, welches von wechselseitiger Beobachtung und Beeinflussung geprägt ist und Nutzenmaximierende oder auch Nutzensausgleichende Dimensionen in sich vereint.

¹³⁶ Anmerkung: Gemeinsam mit einer (allfällig abgegebenen) Stellungnahme der durch die Überprüfung betroffenen hochschulischen Institution.

¹³⁷ Vgl. <https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/gremien-organe/board.php>, abgerufen am 04.07.2016.

Eine weitere Form der externen Überprüfung erfolgt durch die gemäß Hochschul-Qualitätssicherungs-Gesetz alle sieben Jahre vorzunehmende (Re-)Zertifizierung des gesamten Qualitätsmanagement-Systems einer Fachhochschule. Das nunmehr als „Audit“ beschriebene Verfahren¹³⁸ verläuft grundsätzlich ähnlich wie das Akkreditierungsverfahren – hier allerdings mit dem Fokus, die jeweils untersuchte fachhochschulische Einrichtung dazu anzuleiten, nicht nur über ihren Output (zB Lehrleistung, Wissensvermittlung, Absolvent/innen etc) nachzudenken, sondern darüber hinaus die Angemessenheit ihres Handelns – im Sinne von Akkomodation und einer Leitwertüberprüfung der organisationalen Denk- und Handlungsgrundsätze – zu überprüfen. Anders als im staatlich kontrollierten Akkreditierungsgeschehen für FH-Studiengänge müssen die fachhochschulischen Einrichtungen dieses Verfahren nicht mit der zuständigen staatlichen Behörde abwickeln, sondern können hierzu andere registrierte und akkreditierte Agenturen¹³⁹ beauftragen. Wenngleich auch im Zuge dieser Verfahren nach allgemeinen Standards vorzugehen ist, wird dabei vor allem auf die Selbstorganisations-Kompetenz der hochschulischen Einrichtungen abgestellt. Solange gewisse Qualitätsparameter erfüllt sind, kann die Hochschule selbst darüber entscheiden, mittels welcher Verfahren/Prozesse und Strukturen sie diese sicherstellt. Nicht zuletzt aus Image- und Legitimierungs-Gründen wird allerdings von beiden Seiten darauf geachtet, das Verfahren auf sozialen Verständigungsmechanismen aufzustellen, die zumindest eine Nutzenbalancierende Wirkung erzielen sollen. Das hierzu verwendete Bild der Pädagogik ist mit dem sogenannten „Gärtner-Modell“ vergleichbar: Die ein Audit begleitenden Agenturen sollen sich als lernfördernde Entitäten, als „Sparring-Partner“ der Fachhochschulen verstehen, die mittels ihrer Expertise dazu beitragen, (Organisations-)Lernen durch Reflexion anzuregen und neben reiner Kontrolle von nachvollziehbaren Ursache-Wirkungs-Ketten vor allem systemisch-ganzheitliche Perspektiven einbringen (vgl. Geißler 1996, S. 116ff; Helsper 2012, S. 17). Hier greift ebenso das Konzept des kognitiv-moralischen Lernens nach Miller (1986; 2006), welches durch die Kopplung verschiedener Wissensbestände und durch wertschätzenden Austausch von Argumenten beschrieben wurde (vgl. Abschnitt 4.2.3 „Dialogisches Handeln als Weg von Verständnis zu wechselseitigem Verstehen“). Mit kurzer Rückblende in die Ergebnispräsentation (vgl. Abschnitt 6.2 „Themencluster 2: Rollenbilder und Erwartungs-

¹³⁸ Anmerkung: Über die Zeit hinweg wurden die Verfahren bereits dreimal umbenannt, wenngleich sich an der Methodik im Grunde nichts geändert hat: Aufgrund der Systematik einer Fünfjahres-Befristung der Akkreditierungszeit wurden in einer Art „Testlauf“ die FH-Studiengänge 1997 einem „problemzentrierten Interview“ unterzogen, danach wurde das Verfahren als „Evaluierung“ geführt, die nach der Methodik des „Peer-Review“ vollzogen wurde. Seit 2012 wird nunmehr von einem „Audit“ gesprochen. Hier kann in der Semantik eine Änderung der Philosophie beschrieben werden: ursprünglich als (defizitäre) Problemlage angenommen, wurde daraus eine Ab- bzw. Einschätzung einer Situation/eines Zustandes. Seit 2012 wird im Audit nunmehr im Sinne eines „Zuhörens“ verfahren.

¹³⁹ Vgl. Hochschul-Qualitätssicherungsagenturenverordnung 2015, BGBl. II Nr.47/2015.

haltungen in der FH-Governance“) wird durch die analysierten Daten ebenso deutlich, dass die FH-Akteure das Einvernehmen mit den ressortzuständigen Abteilungen des Bundesministeriums in vergleichbarer Qualität wahrnehmen. Es wurde mehrfach auf die „Verständigungs- sowie der Verstehens-Orientierung“ hingewiesen, die sich im Laufe der Entwicklungsgeschichte des Sektors deutlich in Richtung Nutzenbalancierende Austausch-Mechanismen verbessert habe. Ähnliche Wertungen finden sich ebenso zu dem Interaktionsgeschehen mit weiteren Stakeholdern der Fachhochschulen – diese können nicht zuletzt aufgrund der basalen Verhandlungseinstellung der Institutionen sowohl als reflexive, als auch als reflektierende Verhandlungskonstellationen charakterisiert werden, die auf Einvernehmen, auf konsensuale Grundeinstellung und Nutzenbalancierung ausgerichtet sind.

Im Innenverhältnis der Fachhochschulen ist aufgrund der Aussagen der befragten Expert/innen durchwegs eine hohe Lernbereitschaft und organisationale Lernkompetenz auszumachen. Wie die Vignetten belegen, verstehen sich die Geschäftsführungen sowie die Kollegiumsleitungen/Rektorate als jene Instanzen, die die erforderlichen Rahmenbedingungen für lernendes Zusammenwirken ermöglichen sollen. Trotzdem manche der Fachhochschul-Organisationen mittlerweile umfangreiche Dimensionen an Studiengängen, Studierenden, Mitarbeitenden und fachlichen Schwerpunkten ausweisen, gelang es, Team-Strukturen zu etablieren, die kollektives Lernen ermöglichen, indem auf Partizipation im Sinne von Mitgestaltung wie Mitverantwortung geachtet wird. Die einzelnen Häuser entwickelten hierzu unterschiedliche Strukturen und Prozesse, die jedoch eint, dass sie alle von einer wertschätzenden Kultur sowie vom Grundgedanken der kontinuierlichen Verbesserung getragen sind. Regelmäßiges Reflektieren in heterogenen bzw. diversitätsbezogenen Akteurs-Konstellationen wird daher per se nicht als Kontrolle oder Bedrohung erlebt, solange das Gefühl besteht, man werde wahr- und ernstgenommen. Das von Miller adressierte Diskurslernen scheint vor allem der wissenschaftlichen Kultur des argumentativen Austausches und Abwägens verschiedener Perspektiven gut zu entsprechen, wengleich der Anspruch des „Auf-Augenhöhe-Agierens“ besteht. Dazu verstehen sich die befragten Führungskräfte als Gestalter/innen entsprechend geeigneter organisationaler Rahmenbedingungen sowie als Motivator/innen der Mitarbeitenden, sich in diese „Lern-Settings“ einzubringen und weiterzuentwickeln. Damit schaffen diese FH-Verantwortlichen die Grundlage für Selbstorganisation und Selbststeuerung (in gewissen vorgegebenen Bereichen) und erschließen somit Ansätze, immer wieder die eigenen Denk- und Handlungsweisen zu hinterfragen (vgl. Lorenz 2011; Schwarz 2009). Auf diesem Wege gelingt nach betriebspädagogischer Perspektive neben individuellem, insbesondere auch ein Organisationslernen, dass als Deutero- oder Triple-Loop-Lernen beschrieben ist, welches anhand der Reflexion bisheriger Erfahrungen eine

nachhaltige Kultur- und Organisations-Entwicklung nach sich zieht (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.2 „Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten identifizieren“). Mit diesem Verständnis der Führungskräfte in den Fachhochschulen ist weiterhin das Rollenbild nach dem stärkenorientierten Mentoren-Modell aus dem Dialogischen Management vergleichbar, welches darauf abstellt, „[...] gesellschaftspolitische, handlungsorientierte und kreativitätsfördernde Reflexion [...]“ (Petersen 2011a, S. 375) zu betreiben, damit Erfahrungen zu teilen, dadurch wiederum einerseits (neue) Einblicke zu gewinnen und andererseits Wissen nutzbar zu machen (a.a.O., S.377).

Als für die (externe) Qualitätsarbeit von Interesse ist in diesem Zusammenhang, dass aus betriebspädagogischer Warte hier ein Ansatz der Organisationsentwicklung zu erkennen ist, der jedoch von den Befragten klar von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement getrennt wurde. Hier dokumentieren die Aussagen, dass die lernorientierte Ausgestaltung von organisationalen wie personellen Strukturen mit Blick auf die institutionelle Autonomie vorgenommen wird. Die Qualitätsarbeit nach den externen Standards wird – so lassen die Statements darauf hindeuten – hingegen nach dem ebenso angesprochenen „taktischen“ Lernen vollzogen.

7.3 Paradigmenwechsel: von Positions-Heterogenität zu reflexiver Diversität

In der Entwicklung der Fachhochschul-Governance in Österreich gelang es intra-sektoral weitestgehend, Unterschiedlichkeit im Sinne von Heterogenität durch die Etablierung geeigneter Aus- und Verhandlungsstrukturen zu bearbeiten, Standpunktpositionen zu hinterfragen und im Interesse des Gesamtgefüges neue Perspektiven zu entwickeln. Bei der Gründung des FH-Sektors wurde bewusst das Primat der Diversifikation eingesetzt, um die aus Universitäten bestehenden Hochschul-Angebote zu erweitern bzw. zu ergänzen sowie durch kompetitive Ausrichtung eine facettenreiche Binnendifferenzierung zu erzielen. Einzelne, in der Ergebnisdarstellung erwähnte Vignetten deuten weiters darauf hin, dass eine Ausbalancierung zwischen Wettbewerblichkeit und interessensbedingter, sektoraler Kooperation gelang, worauf einerseits die Gründung der Fachhochschul-Konferenz zurückgeführt werden kann, andererseits dadurch der Fachhochschul-Bereich „mit einer gemeinsamen Stimme“ in diversen bildungsstrategischen und hochschulpolitischen vertreten ist. Allerdings wird aus der Beleuchtung der Geschichte ebenso deutlich, dass spätestens mit der Realisierung des gestuften Bologna-Modells in die Hochschul-Strukturen mehr und mehr auf die inter-sektorale Heterogenität gepocht wurde, um Positionierungen gegenüber anderen Hochschul-Typen in Form von Standortbestimmungen zu realisieren. Weiterhin belegen die Daten aus den Stu-

dien zu dieser Arbeit, dass die institutionelle Gestaltungsautonomie dazu genützt wurde, ein breites Portfolio an Studien- und (kostenpflichtigen) Lehrgangsangeboten zu etablieren. Aus dieser Warte betrachtet, diente die Unterschiedlichkeit nicht zuletzt auch dazu, sich an „good“ bzw. „best practice“ innerhalb dieser spezifischen Governance-Konstellation zu orientieren und daraus zu lernen. Angesichts dieser Darstellungen ist zunächst einmal davon auszugehen, dass Heterogenität vor allem im Hinblick auf Profilbildung der einzelnen Hochschulen und Hochschul-Typen dazu beitrug, Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen. Dennoch tritt in den Darstellungen immer wieder eine dichotome Verwendung der Begriffe „Heterogenität“ und „Diversität“ zu Tage, die in diesem Abschnitt aus pädagogischer Warte reflektiert werden.

Ein nochmaliger Blick in die Literatur belegt, dass sich die erziehungswissenschaftliche Forschung bereits seit vielen Jahrzehnten über „[...] ungleiche Lebenslagen und soziale Strukturprobleme im Wandel der Zeit [...]“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 107) auseinandersetzt und damit verbundene Fragestellungen zu (er-)klären sucht.¹⁴⁰ Heterogenität wird demzufolge (latent) mit sozialer Ungleichheit und Differenzierung verbunden, die – wie bereits im Literaturteil in Abschnitt 4.2.3 „Dialogisches Handeln als Weg von Verständnis zu wechselseitigem Verstehen“ dargelegt – wiederum aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Wenning (2004, 2013) verweist hierzu auf die jeweils zugrunde gelegten Werte und Normen bzw. Erfahrungskontexte, an denen im weiteren Sinne „Unterschiedlichkeit“ festgemacht werden kann. Einerseits dadurch, dass Differenz zunächst als wahrgenommene „Wirklichkeit“ intersubjektiv zur Kenntnis genommen wird, andererseits, dass Unterschiede von den Akteuren selbst gar nicht empfunden bzw. wahrgenommen werden, diese aber in Form einer Intra- oder Inter-Differenz von externer Seite (durch Beobachtung) festgestellt und angesprochen werden. Drittens kann sich – und dies wird entlang der dargestellten Entwicklungsgeschichte der österreichischen (Fach-)Hochschul-Governance deutlich – der Blick auf Heterogenität über den Zeitverlauf verändern oder diese Differenzen im Sinne einer Konturierung bzw. Positionierung sozial neu interpretiert und definiert werden. Heterogenität kann damit auch als ein Klassifizierungsgeschehen beschrieben werden, im Rahmen dessen bestimmte Kategorien und Gruppen gebildet werden, die ihrerseits wiederum anhand wahrgenommener Differenzen in Form von Gegensätzen und/oder verschiedenen Qualitäten festgemacht werden (vgl. Bos et al. 2004). Zumeist ist Heterogenität negativ belegt, wird als „unliebsame“ oder gesellschaftlich nicht akzeptable Differenz betrachtet (vgl. Schellhammer 2016) und wird – die Diskussion um soziale Gerechtigkeit in der (Hochschul-)Bildung aufgrei-

¹⁴⁰ Anmerkung: Hierzu verweisen die genannten Autoren auf vertiefende Analysen aus den Bereichen der Interkulturellen Pädagogik, der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sowie der Integrations- und Inklusionspädagogik.

fend – ebenso als „besondere“ Herausforderung und Aufgabe bildungsstrategischer wie auch didaktischer Entwicklungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs betrachtet (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2011; Kopf et al. 2015). Aus pädagogischer Warte sind allerdings die auf Heterogenität sensibilisierten Akteure dahingehend anzuleiten, Unterschiede wie Gemeinsamkeiten in dieser Kategorisierungsarbeit zu erkennen und als wertvolle Ressourcen für die eigene, wie die kollektive Weiterentwicklung in kognitiver und instrumenteller, dh. praktischer Hinsicht zu erkennen (vgl. Reinmann et al. 2013, Wenning 2004). Die hierfür eingesetzten Methoden stellen darauf ab, die Sichtweise auf Differenz zugunsten eines Perspektivenwandels in Richtung (zumindest Interesse weckender) Unterschiedlichkeit zu wandeln und diese zu nützen, um einander – idealiter – komplementär zu ergänzen bzw. Stärken aus den jeweiligem „Anders-Sein“ zu identifizieren und für gemeinsame Gestaltungsarbeit zu nützen. Der hiermit verbundene Werte- und letztlich tiefe Kulturwandel ist demzufolge ein dialogisch-didaktisch zu gestaltender Prozess, der im Sinne der bereits in Abschnitt 4.1.4 vorgestellten reflexiven Governance sowie anhand des Dialogischen Managements nach Petersen (2003) geplant, koordiniert und gegebenenfalls mediiert werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist aus der Geschichte der österreichischen Hochschul-Governance erkennbar, dass diesbezügliche Intentionen durch die Initiativen des Dialogs Hochschul-Partnerschaft und am Wege der Hochschul-Konferenz wohl angedacht wurden, in der Umsetzung allerdings speziell mit Blick auf die Hochschul-Sektoren wiederum klarere Differenzierungserfordernis im Sinne von „gleichwertig, aber andersartig“ artikuliert wird. Dies dokumentieren unter anderem auch die Ergebnisse aus der beschriebenen Studie „Academic Drift“. Dennoch belegen die Daten aus der Studie „Dialogische Hochschul-Governance“, dass es auf Ebene der Fachhochschul-Einrichtungen gelang, Diversitäts-Management-Grundsätze nicht nur im hochschuldidaktischen Kontext, sondern auch in der Organisationsentwicklung zu etablieren. Dies ermöglichte die Gestaltung einer Umgangskultur in den einzelnen Häusern, die auf den Mehrwert der bereits angesprochenen kognitiven, fachlichen, funktionalen wie auch sozialen und bildungsdemografischen Vielfalt eingeht und diese als wertvolle Ressource nützt. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann angesichts der Selbstbeschreibungen und dargestellten Rollenverständnisse der fachhochschulischen Führungskräfte (sowohl der Geschäftsleitungen, als auch der Kollegiumsleitungen/Rektorate) daher eine informell entwickelte, agogische Kompetenz festgemacht werden, anhand derer es gelang, Themen- und Aufgabenstellungen professionell zu bearbeiten (vgl. Prengel 2007; Sieper/Petzold 2011). Letztgenannte Autorinnen geben aus einer pädagogischen Warte hier zu bedenken, dass integrative Agogik „[...] darauf gerichtet [ist], Sachlernen und Affektlernen zu verbinden, die personalen, sozialen, lebenspraktischen und fach-

spezifischen Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) von Menschen in Begegnung und Auseinandersetzung, im „Handeln um Grenzen“ zu fördern und zu entwickeln. So können über spezifische, sachbezogene Leitziele hinaus als generelle Bildungsziele eine prägnante personale Identität, ein funktionsfähiges soziales Netzwerk, Engagement für die Integrität von ökologischen und sozialen Zusammenhängen und ein positiver Zukunftshorizont entwickelt werden. [...]“ (a.a.O., S. 359). Vor dem Hintergrund dieser Definition wird ebenso die seitens der befragten Expert/innen im Fachhochschul-Sektor immer wieder angesprochene, erforderliche Ausbalancierung von Partizipation und Hierarchie, von Mitverantwortung und Mitverpflichtung sowie von Ökonomik und (wissenschaftlicher) Autonomie deutlich. Die Akteur/innen äußerten hierzu mehrheitlich, dass die Kompetenz, diese Herausforderung zu meistern, entlang eines erfahrungsbasierten Prozesses zu entwickeln sei, der nicht „einfach so“ realisiert werden könne, sondern ein hohes Maß an Selbstdisziplin, Reflexionsbereitschaft und dialogischer Management-Kompetenz unter Beweis gestellt werden müsse. Angesichts dieser Erkenntnisse ist es aus betriebspädagogischer Sicht bedeutsam, vor allem in Governance-Konstellationen nicht von Heterogenität, sondern von Diversität der individuellen wie kollektiven Akteure zu sprechen, um per se eine wertschätzende (Umgangs-)Kultur zu schaffen, die einerseits Interdependenz leichter annehmbar werden lässt, andererseits die Positionierungshaltung von einer einseitigen zu einer wechselseitigen, möglichst alle partizipierenden Akteure einschließenden, Nutzenmaximierenden Perspektive zu wandeln vermag.

7.4 Dialog und seine Facetten: zwischen Positionierung, Transformation und Innovation

Sowohl aus der Literatur, als auch in den besprochenen Studien zu dieser Forschungsarbeit wurde mehrfach deutlich, dass der Begriff des Dialoges und seine inhaltliche Charakterisierung bisweilen mit anderen Kommunikationsformen, nämlich vielfach mit Diskussion oder auch Diskurs vermischt wird. Diese Vermengung scheint auf das Erfordernis zurückzuführen sein, dass vor allem im Management sowie im Governance-Kontext immer wieder Entscheidungen zu fällen sind, die zwar partizipativ erarbeitet werden sollten, letzten Endes jedoch angesichts eines inhärenten Meinungspluralismus` von den Führungskräften alleine oder von definierten Gremien zu tragen sind. In diesem Zusammenhang verwiesen die Gesprächspartner/innen in den besprochenen Studien mehrfach darauf, dass dialogisch konturierte Prozesse bisweilen sehr zeitaufwändig seien und angesichts eines sehr dynamischen Umfeldes und vieler, rasch zu treffender Entscheidungen daher diese Kommunikationsform nicht

immer angewendet werden könne. Es etablierte sich daher sowohl in den einzelnen Fachhochschul-Einrichtungen sowie innerhalb der FH-Governance eine Umgangskultur, die der in Abbildung 27, Seite 189 dargestellten Struktur, also einer durch entsprechende Mechanismen und Verfahren geregelten Balance zwischen Hierarchie, Ökonomik und Partizipation entspricht. Der Begriff des Dialoges wird auf Basis dieses Kulturverständnisses nicht zuletzt deshalb eingesetzt, um Kompromiss- bzw. Konsensbereitschaft zu signalisieren und dementsprechend die einzelnen Akteure zur Mitgestaltung zu motivieren. Ergänzend dazu wurde aus den Statements der befragten Expert/innen deutlich, dass sie dem Dialog eine Lernorientierung beimessen, die auf gemeinsamem Reflektieren und „Miteinander-Denken“ beruht, zumal dies dem traditionellen Professionsverständnis von Wissenschaftler/innen besser entspricht. Als weiterer Grund für die Verwendung des Begriffs „Dialog“ wurde auch dessen euphemistisch-semantic Konnotation ins Treffen geführt, die bei den Akteur/innen die angesprochene, positive Grundeinstellung zu einer wirkungsvollen Zusammenarbeit erzeugen soll. Die bereits thematisierte „Vermischung“ von Gestaltungselementen der Positionierung, die im Wesentlichen der Diskussion, dem Diskurs sowie auch dem Disput zugeordnet werden können, mit den „weichen“ Dimensionen des Dialoges, nämlich der Öffnung gegenüber anderen Meinungen, der Bereitschaft, zuzuhören oder auch der Fähigkeit, anhand sprachlichem Austausches, Handlungsoptionen zu erarbeiten, wurde mehrheitlich auch damit begründet, dass es realpolitisch nicht immer möglich ist, hierarchische oder auch ökonomisch determinierte Strukturen und Routinen aufzulösen. Mittels einer (komplementären) Vermengung dieser Kommunikationsformen gelinge es, allfällige Spannungsbereiche besser zu meistern. Allerdings wurde vor allem die vorgestellte Governance-Konstellation weniger mit einer gemeinsamen Lernintention verbunden, wenngleich immer wieder ein Verständnis- und Verstehensbasierter Zugang gewählt wurde bzw. wird.

Mit Blick auf mögliche Umsetzungsvarianten könnte hierzu ein in der Schuldidaktik beispielsweise eingesetztes Modell der Autoren Gallin und Ruf (2014), das „Dialogische Lernen“ greifen. Es stützt sich auf die Prämissen des Zuhören-Könnens und -Wollens, des Erfahrungen-Sammelns, des Willens, die eigenen und gemeinsamen Wissensbestände zu erweitern und zu ergänzen sowie jene Motivation und Selbstdisziplin aufzubringen, sich selbst anzustrengen und mitgestalten zu wollen.¹⁴¹ Diese Form des Lernens wurde im Literaturteil in Abschnitt 4.1.2 „Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten identifizieren“ als Deutero- oder Triple-Loop-Lernen erklärt, welches darauf gerichtet ist, dass die Akteure ihre Wissensbestände kontextuell und situativ „richtig“ abrufen bzw. einsetzen. Dies

¹⁴¹ Vgl. hierzu auch: <http://www.lerndialoge.ch/index.php/prämisse.html>, abgerufen am 03. 07. 2016.

bedingt jedoch auch, sich über die Leitwerte und Handlungsstrategien zu verständigen und dementsprechend Gestaltungskompetenz zu entwickeln.

Diese Lern-Gestaltungskompetenz verdeutlicht Frey (2014) am Beispiel erforderlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten von Pädagog/inn/en, die durch Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz zum Ausdruck kommt. In den betriebspädagogischen Kontext übertragen, müssen verantwortliche und verantwortungsbewusste Akteur/innen (in der Regel Führungskräfte) ebenso über derartige Kompetenzen verfügen, wenn sie dialogisch agieren möchten. Sie müssen dazu einerseits in fachlicher Hinsicht dialogische Kommunikation im tieferen Sinne beherrschen, also fähig sein, Dialogprozesse aufzusetzen, zu begleiten und zu einem Ziel zu führen. Weiterhin bedarf es der Fähigkeit, geeignete Rahmenbedingungen für die Interaktion mehrerer Menschen zu schaffen, erforderliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen sowie Menschen in Projekten, in Arbeitsgruppen oder Teams zusammenzuführen. Soziale Kompetenz wird in dieser Perspektive weiterhin als Fähigkeit beschrieben, „[...] primär in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen.“ [...] (Frey 2006, S. 33). Dazu müssen die Führungskräfte vor allem auch über Konfliktvermeidungs- bzw. Lösungskompetenz verfügen. Letztlich erfolgskritisch ist in lernorientierten Arbeitskontexten (sowohl in Bildungsinstitutionen, als auch in Betrieben und Organisationen), dass es der anleitenden Person gelingt, die Akteur/innen kontinuierlich zum Leistungsbeitrag zu motivieren und eine nachhaltige Vertrauensbasis zu schaffen.

Aus der Ergebnispräsentation zu den durchgeführten Studien lässt sich als weiterer Aspekt die inkrementelle Transformation der Fachhochschul-Governance-Konstellation an einigen Beispielen festhalten. So äußerten die befragten Expert/innen einhellig große Zufriedenheit mit den über die Jahre entwickelten organisationalen und organisatorischen Strukturen ihrer Häuser, die der bis zu diesem Zeitpunkt weitgehend eingeräumten institutionellen Autonomie zugeschrieben wurde. Weiterhin überwiegend positiv konnotiert wurden Fortschritte in der Interaktion mit den maßgeblichen Stakeholdern, die unter anderem auch auf die Stärkung des Sektors durch dessen Mitberücksichtigung in diversen hochschulstrategischen Initiativen und Plänen zurückgeführt wurden.

Inka Bormann (2011) ergänzt die Sichtweise der transformativen Gestaltung von Akteurs-Konstellationen im Bildungs- und Erziehungskontext um den Aspekt der Innovation dahingehend, als sie diese hier als „Wissenspassagen“ definiert: Mittels dieser Metapher wird dem Zusammenwirken mehrerer Akteure ein prozeduraler Charakter beigemessen, und darauf abgestellt, gegebene Konstellationen laufend zu reflektieren und zu verbessern. Die hierzu beschriebene Methodik der Innovationsarbeit ist mit einem betriebspädagogischen Zugang als über-organisationale, dialogisch geprägte Gestaltungsleistung vergleichbar.

Denn Innovationen im Sinne der beschriebenen Prozesse sind „[...] wissensbasierte, transformierende und transformierte Artefakte [...], deren Wahrnehmung Akteurskonstellationen evoziert, die sich aufgrund gemeinsamer Deutungsschemata, Überzeugungen etc. konstituieren und deren Handlungen die soziale Innovation erst empirisch sichtbar werden lassen. [...]“ (Bormann 2011, S. 173). Hierzu sei an dieser Stelle nochmals auf die bereits von Mandl et al. (2008) vorgeschlagene, klare Differenzierungsmöglichkeit zwischen den Gesprächsformen „schöpferische“ und „produktive“ Besprechung hingewiesen. Während erstere einen Dialog-Charakter aufweisen und dazu dienen, Kreation und Innovation zu fördern, verfolgen nach Ansicht der Autoren produktive Besprechungen die Zielstellung, argumentativ möglichst rasch abzugleichen, um Entscheidungsträger/innen Grundlagen für weitere Handlungen zu bieten. Mit Blick auf die Inhalte des Transformationsmanagements in kollektiven Lernumgebungen ist daher darauf zu achten, adäquate Austauschzyklen und Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen und selbst diesen Prozess in regelmäßigen Abständen hinsichtlich seiner Tragfähigkeit und Ergebnisorientierung zu evaluieren (vgl. Kemp et al. 2007; Voß/Bornemann 2011). Die Forschung zum organisationalen Lernen (vgl. Carstensen 2004; Geißler et al. 1998; Nonaka/Takeuchi 1995; Siebenhüner/Arnold 2006) betrachtet in dieser Hinsicht kollektive Akteurs-Konstellationen als potenziell gefährdet, zumal individuell unterschiedliche Wissensbestände existieren, die im Austausch bisweilen unbewusst nicht artikuliert, allerdings in der kognitiven Verarbeitung verschieden verknüpft werden. Daraus resultiert mitunter die Konsequenz, dass vermeintlich gemeinsame Deutungsmuster in einer (Stress-)Situation dennoch nicht einheitlich interpretiert werden und damit unterschiedliche Handlungsstrategien zu Tage treten. Werden diese Differenzen offenbar, können sich daraus wiederum Positionierungen ergeben, welche die dialogisch nicht intendierte Wirkung „taktischen Lernens“ nach sich ziehen und daraus widrigenfalls eine Rückentwicklung der Lern-Konstellation bewirken. Da die interviewten Führungskräfte mit den Mitarbeitenden, den Studierenden und den Stakeholdern allerdings für ihre Häuser entsprechende Mechanismen und Prozesse implementierten, um die beschriebene regressive Entwicklung ihrer Governance-Konstellationen tunlichst zu vermeiden, wäre im Hinblick auf die „übergeordnete“ Fachhochschul-Governance anzudenken, vergleichbare dialogisch konturierte Strukturen im Sinne des Dialogischen Managements einzuführen.

7.5 Dialogisches Management als Organisationsentwicklungsansatz für FH-Governance

Unter Berücksichtigung der in den vorangegangenen vier Abschnitten dieses Kapitels analysierten Aspekte zur Fachhochschul-Governance in Österreich liegt aus betriebspädagogischer Sicht die Überlegung nahe, Governance-Konstellationen vergleichbar mit Betrieben und Organisationen anhand der Weiterentwicklung von Menschen wie Strukturen zu gestalten. Ein bis zu diesem Punkte festzuhaltendes Resümee hinsichtlich der Operationalisierbarkeit kann unter anderem dahingehend vorgenommen werden, als sich Dialog und organisationales/kollektives Lernen aufgrund ihrer komplementären Voraussetzungen gut eignen, Governance-inhärente Problemstellungen der Akteure zu bearbeiten. So stellen dialogisch geprägte Konstellationen darauf ab, Partizipation und Mitverantwortung zu berücksichtigen, wechselseitiges Zuhören zu aktivieren, individuelle Annahmen und Erfahrungen auszutauschen und sich somit aufeinander einzulassen. Weiterhin erfordern Dialog-Konstellationen und Prozesse Reflexionsbereitschaft aller am Geschehen Beteiligten (sowohl der eigenen Person, als auch der Wahrnehmung des Gegebenen) sowie die Etablierung einer auf Chancen anstatt auf Defizite ausgerichteten Haltung. In Konsequenz daraus gilt es, gemeinsam Deutungsmuster und Denkhaltungen über die „Wirklichkeit“ aufzubauen, für das Zusammenwirken entsprechende Ziele zu planen und letztlich zu dementsprechend zu handeln (vgl. Bohm 2011; Ellinor/Gerard 1998; Isaacs 1999; Romney 2005b). Die Kriterien für gelingendes kollektives/organisationales Lernen zusammenfassend, kann demgegenüber ergänzt werden, dass es in einem lernorientierten Setting von Bedeutung ist, gemeinsame Handlungsgrundsätze zu definieren, aus der Warte der Führungskraft Teamgeist und Kooperation zu fördern und dabei darauf zu achten, dass individuelle Wissensbestände ebenso wie mentale Modelle zueinander abgeglichen werden (vgl. Denzau/North 1994; Johnson-Laird 1983; Senge 2006). Diese Maßnahmen befähigen die Menschen wie die kollektiven Akteure, Veränderungen der Umwelt und daraus allenfalls resultierende Probleme aktiv zu bearbeiten, organisationale, wissensbasierte Prozesse aufzubauen und umzusetzen sowie mittels dieser ergebnisorientiert zu planen und zu gestalten. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, können korrespondierend Wissens-Strukturen etabliert und Lern-Mechanismen vereinbart werden. Diese gilt es nach Petersen (2003, Moning/Petersen 2010) in weiterer Folge, dialogisch auszugestalten: Hierzu sind Schulungsmaßnahmen im Sinne von Personalentwicklungsangeboten vorzusehen, um die Dialogfähigkeit und -fertigkeit, dh., die Dialogkompetenz der Individuen, und hier wiederum jene der verantwortlichen Führungskräfte, zu entfalten. Mittels dieser Rahmenbedingungen wird es möglich, eine lernförderliche Konstellation herzustellen, die

auf einer verstehensorientierten Kultur fußt, welche danach angelegt ist, ergebnis- und handlungsorientierte Leistungen zu erbringen, Interdependenzen im positiven Sinne für Innovation und Transformation einzusetzen und Dialogisches Management als Governance-Philosophie zu realisieren (vgl. nachstehende Abbildung 30).

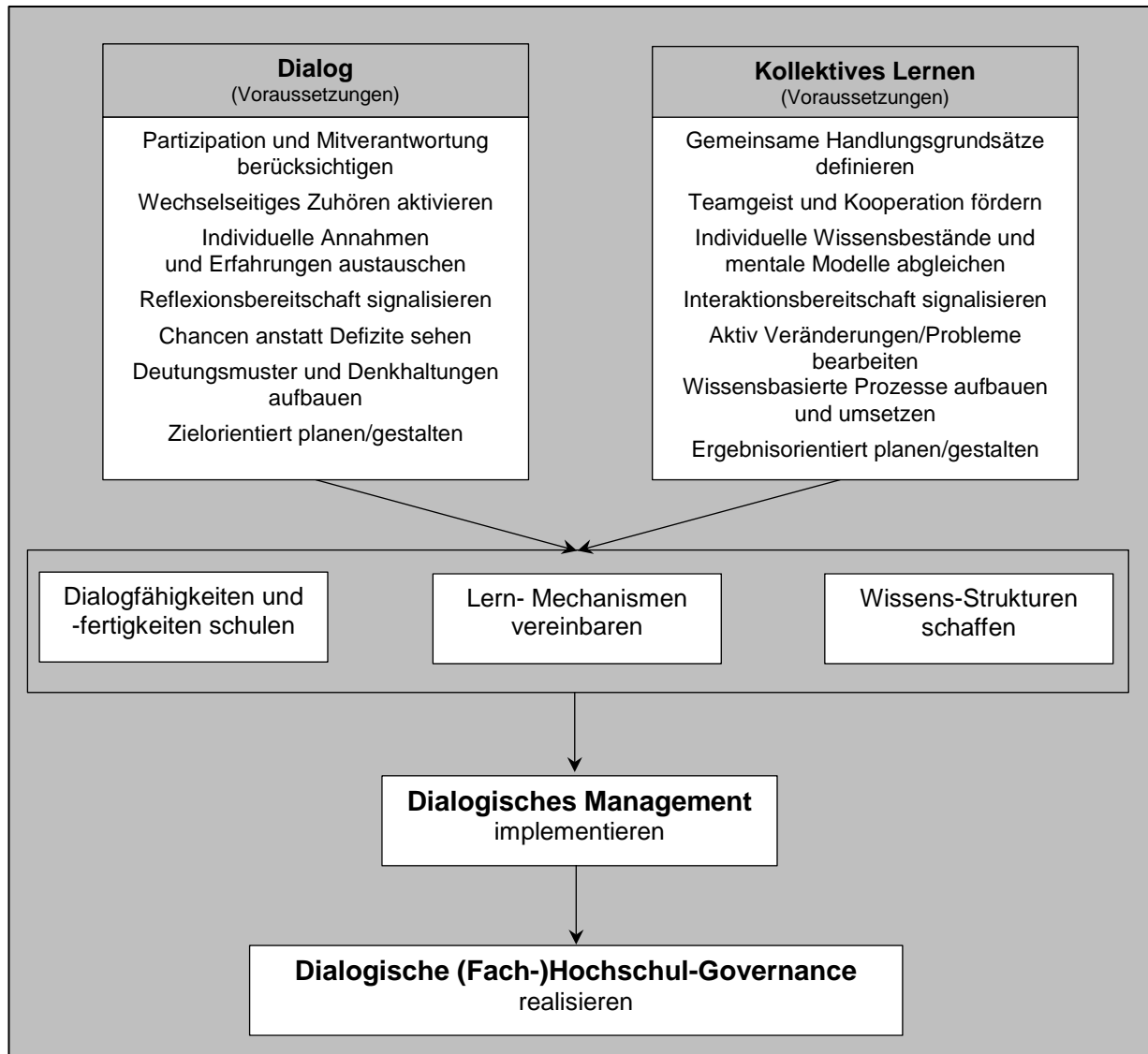


Abbildung 30: Dialog und kollektives Lernen als komplementäre Aspekte für Dialogisches Management
Quelle: eigene Darstellung

Nicht zuletzt die Zielausrichtung und Ergebnisorientierung stellen entscheidende Vorteile dar, Dialogisches Management anzuwenden, denn hier wird Dialog nicht als „[...] Miteinander-im-Gespräch-bleiben [...]“ (Petersen 2011a, S. 371) verstanden. Vielmehr wird anhand der beschriebenen Maßnahmen sowohl eine Umgangs- und Kommunikationskultur etabliert, als auch auf Föderalismus, Mitverantwortung und wirtschaftsethischen Überlegungen beruhende Management-Strategien eingesetzt (vgl. Petersen 2003). Mit Kultur meint Petersen hier nicht

nur höfliches Benehmen im Umgang miteinander, sondern vielmehr die gemeinsame Suche und Entwicklung dauerhaft stabiler Sinn- und Wissensstrukturen, die weiterhin über Organisations- bzw. hier Governance-Konstellations-Grenzen hinweg auf die Umwelt wirken (können) und auf die Nutzenmaximierenden Aspekte für mehrere Akteure abstellen (a.a.O., S. 374f). Denn auch unter Berücksichtigung der Gestaltungsaspekte etlicher „neuer“ Führungsstile und deren Anforderungen, wie sie jüngst unter der Bezeichnung „4.0“ in der arbeitswissenschaftlichen Diskussion behandelt werden¹⁴², wird erkennbar, dass das vornehmliche Interesse darin besteht, mehr und mehr an Technologien einzusetzen. Jedoch gerade deshalb ist von Bedeutung, zwischenmenschliche Kommunikation zu erhalten, um die Motivations- und Leistungskomponente zu stabilisieren (vgl. Becker/Haas 2015; Botthof 2015). Mit Blick auf Governance-Konstellationen bieten sich in der methodischen Realisierung zahlreiche Konzepte und Instrumente an, die Interaktion dialogisch zu konturieren. Neben den bereits besprochenen Möglichkeiten im Bereich der reflexiven Governance und dem Transition Management (vgl. Abschnitt 4.1.4 Kollektives Lernen als Wirkmechanismus: Das Beispiel der „Reflexive Governance“) werden ebenso dialogische Organisationsentwicklungsansätze und -methoden für Transformation und Innovation genützt. Wie bereits im Vorfeld thematisiert, differenzieren Bushe und Marshak (2014) beispielsweise dabei *diagnostische* von *dialogischer* Organisationsentwicklung: Während erstere dazu dient, geplante Transformation bzw. Change punktuell zu planen und zu steuern, ist dialogisch konturiertes Management dahingehend erfolgreich(er), als es nicht nur Strukturen und Prozesse zu ändern vermag, sondern vielmehr Denk- und Handlungsmuster der Menschen prägt und dabei nachhaltig wirkt. Dazu bedienen sich die Methoden allesamt den Grundüberlegungen des Dialoges, wie sie in Abschnitt 4.2 „Dialogische Interaktion als sprachlicher Handlungsmechanismus“ bereits beschrieben wurden, und beruhen auf einem Basiskonzept, welches Interaktion auf den Phasen „Discovery-Dream-Design-Destiny“ aufsetzt (vgl. Bushe/Marshak 2015, S. 15ff) und mit den Prinzipien des Dialogischen Managements einhergeht: Nach gemeinschaftlicher Analyse einer gegebenen Situation/einer Aufgabenstellung werden verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung durch die Kreation von Zukunftsperspektiven erhoben, diese anschließend durch Umsetzungskonzepte geplant und schließlich dient die letzte Phase der nachhaltigen Implementierung dynamischer wie handlungsflexibler Handlungsstrategien. Organisationsentwicklung nach Dialogischem Management bezieht sich damit allerdings nicht nur auf in sich geschlossene Entitäten wie Firmen oder Organisationen, sondern dieses Konzept wird hier weiter gedacht. Es werden beispielsweise auch Public-Private-Partnership- Konstellatio-

¹⁴² Vgl. Eberhardt/Majkovic (2015): Die Autorinnen beschreiben Anforderungen der modernen Arbeitswelt und analysieren etliche Führungsstile wie beispielsweise: Personal-Leadership, Co-Leadership, Liquid Leadership, Complexity-Leadership, Change-Leadership, Intercultural-Leadership, Sustainable-Leadership uvam.

nen oder aber auch Governance-Strukturen mittels dieser Instrumente bearbeitbar. Stets im Mittelpunkt steht dabei neben der (menschlichen) Interaktion das Bestreben, mittels der in nachstehender Tabelle exemplarisch aufgelisteten dialogischen Management-Methoden kollektives Lernen und Dialog miteinander zu realisieren. Dabei wird nicht eben nicht aus dem Auge verloren, dass dieses Lernen neben Wissens- auch und insbesondere ergebnisorientierte Leistungsstrukturen evoziert.

Beispiele für dialogische Arbeitsverfahren und -Methoden

Art of Convening	(Neal et al. 2011)	Polarity Management	(Johnson 1996)
Art of Hosting	(www.artofhosting.org)	Preferred Futuring	(Lippitt 1998)
Appreciative Inquiry	(Cooperrider/Srivastva 1987)	Reflexive Inquiry	(Oliver 2005)
Charrettes	(Lennertz/Lutzenhiser 2006)	REAL Model	(Schapiro et al. 2012)
Community Learning	(Fulton 2012)	Real Time Strategic Change	(Jacobs 1994)
Complex Responsive Processes of Relating	(Stacey 2001)	Re-Description	(Storch/Ziethen 2013)
Conference Model	(Axelrod/Axelrod 2000)	Search Conference	(Emery/Purser 1996)
Coordinated Management of Meaning	(Pearce/Cronen 1982)	Six Conversations	(Peter 2008)
Cycle of Resolution	(Levine 1998)	SOAR: Strengths, Opportunities, Aspirations and Results	(Stavros et al. 2009)
Dynamic Facilitation	(Rough 2002)	Social Labs	(Hassan 2014)
Engaging Emergence	(Holman 2010)	Solution Focused Dialogue	(Jackson/McKergo 2002)
Future Search	(Weisbord/Janoff 1995)	Sustained Dialogue	(Saunders 2003)
Intergroup Dialogue	(Nagda/Gurin 2007)	Syntegrity	(Beer 1994)
Moments of Impact	(Ertel/Solomon 2014)	Systemic Sustainability	(Amodeo/Cox 2010)
Narrative Mediation	(Winslade 2003)	Talking Stick	(preindustrial)
Open Space Technology	(Owen 2008)	Technology of Participation	(Spencer 1989)
Organizational Learning Conversations	(Bushe 2010)	Theory U	(Scharmer 2009)
Participative Design	(Emery 1995)	Visual Explorer	(Paulus/Hordt 2001)
PeerSpirit Cycles	(Baldwin/Linnea 1999)	Whole Scale Change	(Dannemiller et al. 1999)
Work Out	(Ashkenas 2010)	World Café	(Brown/Isaacs 2007)

Tabelle 11: Beispiele für dialogische Arbeitsverfahren und -Methoden
Modifiziert nach Bushe/Marshak 2014, S. 3

Mit diesem abschließenden Blick auf Organisationsentwicklungsprozesse in der Governance ist daher aus betriebspädagogischer Warte neuerlich darauf hinzuweisen, dass es für das Gelingen von Interaktions-Konstellationen unabdingbar ist, individuelles und kollektives Lernen miteinander zu vereinen und idealerweise durch Dialogisches Management entsprechend zu gestalten. Somit ist das Theoriemodell, welches dem Lösungsmodell dieser Forschungsarbeit zu Grunde gelegt wurde, abschließend noch um die besprochenen und sachlich argumentierten Aspekte des Dialogischen Managements zu ergänzen (vgl. nachstehende Tabelle 12):

Kriterien	Akteurtheoretische Soziologie	Systemtheorie	Dialogisches Management
Logische Form „Logik“	Drei Logiken Modell Akteure/Handeln/Struktur Interdependenz „Außen-Sicht“	Evolutionsmodell Reflexivität, Reflexion Selbstreferenz „Innen-Sicht“	Transformationsmodell Indiv./koll. Lernen Föderalismus „Holistische Sicht“
Erklärungskraft für die Problemstellung	Mechanismen der Handlungskoordination beobachten, beeinflussen, verhandeln <u>Strukturdimensionen</u> Erwartung („Sollen“) Deutung („Wollen“) Konstellation („Können“)	Mechanismen der Kommunikation informieren, mitteilen, verstehen <u>Handlungsdimensionen</u> wahrnehmen aufnehmen – neuordnen stabilisieren	Effekte sprachlichen Handelns qua Dialog (mit)beteiligen, zuhören, gemeinsam gestalten <u>Wirkungsdimensionen</u> Wert-Schätzung, Leistungsorientierung Lernen lernen
Empirische Überprüfbarkeit	Kausalketten -> Verhandlungsdynamiken -> Dialog als Medium	Evaluation/Selbstreferenz -> Org.-Entwicklung -> Dialog als Motor	Dialog-Mechanismen -> Kompetenz.-Entwicklung -> Dialog als Kultur

Tabelle 12: Zusammenführung der Begründungsaspekte zur theoretischen Fundierung des Lösungsmodells
Quelle: eigene Darstellung

Mit diesem fünften Unterpunkt schließt die Organisations- und betriebspädagogische Analyse der Untersuchungsergebnisse sowie der Modellentwicklung zu dieser vorliegenden Forschungsarbeit. Im Weiteren erfolgt eine Reflexion der Herangehensweise sowie Bearbeitung des Untersuchungsfeldes.

8. Zusammenfassung und Ausblick

8.1 Methodische Aufbereitung: Triangulation in der Governance-Forschung

Wie bereits einleitend festgestellt, bedingt eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit den Themen „Governance“, „Hochschule“ wie auch „Betriebspädagogik“ die Einarbeitung in mehrere Disziplinen sowie der durch diese Zugänge definierten Theorien und Modelle. Bereits aus der etymologischen Aufbereitung des Begriffs „Governance“ wurde deutlich, dass es hierzu eine Vielzahl unterschiedlicher Bezüge zu verfolgen gilt, um eine Konkretisierung für das spezifische Themenfeld der Hochschul-Governance zu erzielen. Nicht zuletzt aus diesen Gründen musste aus explorativer Perspektive zunächst ein breiterer wissenschaftsdisziplinärer Zugang gewählt werden, zumal es sich darüber hinaus bei „Governance“ per se um kein Theoriegebäude im Sinne einer allgemein gültigen wissenschaftlichen Aussage handelt (vgl. Abschnitt 2.1 „Governance: eine erste Begriffsbestimmung“). Da dieses Konzept darüber hinaus sowohl eine deskriptive, eine normative sowie eine praxeologische Dimension in sich vereint (vgl. Benz et al. 2007a, S. 14f), erfolgte eine inter- bzw. transdisziplinäre Aufbereitung einflussgebender Grundüberlegungen. Dazu ermöglichten die einleitend behandelten Theoriebezüge aus der Ökonomik, den Politik-/Verwaltungswissenschaften sowie der Soziologie eine schrittweise Annäherung an das Themenfeld sowie parallel dazu eine Anreicherung des zur Problemlösung entwickelten Erklärungsmodells (vgl. Abbildung 20: Erweiterung des Lösungsmodells um Dialog als Verhandlungsmodus, Seite 125).

Entwicklungshistorisch begründete die Ökonomik – und hier im Speziellen die Neue Institutionenökonomik – am Frühesten eine „Governance“- Perspektive als Untersuchungsphänomen und wurde daher zunächst als Basis für die Darstellung gewählt. Hierzu wurden zunächst grundlegende Bezüge aus der Transaktionskostentheorie, im Speziellen die Theorie relationaler Verträge, basale Annahmen aus dem historischen Institutionalismus, sowie Strategietheoretische Überlegungen und Stakeholder-Theorien der Organisationsforschung aufbereitet (vgl. hierzu Ausführungen im Abschnitt 2.3 „Governance-Aspekte der Ökonomik“). Letztere Erkenntnisse wurden vertiefend um jene Aspekte und Inhalte erweitert, die die Hochschul-Forschung zum Untersuchungsgegenstand der hochschulischen Expert/innen-Organisation entwickelte. Da es sich bei „Governance“ weiterhin um ein politik- und verwaltungswissenschaftliches Konzept zur Neugestaltung und Ausrichtung staatlichen Steuerungs- und Regelungshandelns handelt, wurden unter Beleuchtung der Erkenntnisse der Policy-Forschung in einem nächsten Untersuchungsbereich die Inhalte der Theorie zum akteurzentrierten Institutionalismus, Föderalismus-Begriffe sowie das Arenen Konzept nach Scharpf (1985) analysiert und vor allem mit Blick auf das bis zu diesem Punkte erarbeitete

Verhandlungs-Szenario inhaltlich aufbereitet. Angesichts der im Hochschul-Reformgeschehen europaweit eingesetzten, politisch/ökonomisch-konturierten New Public Management-Philosophie war aus Sicht der Autorin additiv angezeigt, verschiedene Hochschul-Steuerungs- und Regelungstheorien anzuführen, zumal diese ihrerseits wiederum über den Zeitverlauf abgeändert und mit Instrumenten und Verfahren kombiniert wurden, die auf Überlegungen aus dem Neo-Weberismus sowie dem Public Value Management beruhen (vgl. Abschnitt 2.4 „Governance-Aspekte der Politikwissenschaften“). Aufgrund des Umstandes, dass sich letztere Konzepte mit der politikwissenschaftlichen Bearbeitung von Problemen im Zusammenwirken mehrerer Akteure auseinandersetzen, lag unter Heranziehung der einschlägigen Literatur ebenso nahe, sozialwissenschaftliche Theorien mit in die Aufbereitung einzubeziehen (vgl. Abschnitt 2.5 „Governance-Aspekte der Sozialwissenschaften“). Ergänzend hierzu wurde das zunächst abstrakt dargestellte Governance-Gefüge zwischen der Hochschule und ihrer Umwelt mit Hilfe von Theorien mittlerer Reichweite unterlegt (im Konkreten mit der akteurtheoretischen Soziologie sowie der Systemtheorie), welche sich anhand ihrer logischen Form, ihrer Erklärungskraft sowie empirischen Überprüfbarkeit charakterisieren, sowie im Sinne einer Theorie-Triangulation forschungsdogmatisch komplementär erfassen ließen (vgl. Atteslander 2010, S. 34ff). Herausgearbeitet wurden hierbei die soziologische Handlungstheorie, die Akteurs-Modelle und Perspektiven, die sich aus der Betrachtung der einzelnen Akteure, sowie des Governance-Gefüges in seiner Gesamtheit als System(e) ergeben.

Mit dem eigentlichen Untersuchungsfokus, dem dialogisch geprägten Lernen von Individuen und Kollektiven in Governance-Arrangements, wurde die thematische Bearbeitung der Arbeit schließlich in den Bereich der Erziehungswissenschaften, im Weiteren der Betriebspädagogik transferiert. Dazu diente die jeweils abschnittsweise vorgenommene kritische Würdigung und Reflexion einerseits einer thematisch-inhaltlichen Aufbereitung, andererseits auch dazu, die komplementären Aspekte aufzubereiten sowie noch erklärungsrelevante, allenfalls fehlende Dimensionen zu sachlogischen Themenaufbereitung zu identifizieren. In einem Zwischenresümee (vgl. Abschnitt 3 „Zwischenresümee und theoretische Verortung des Lösungsmodells“) wurden alle aus der Literatur erhobenen, begründungsrelevanten Aspekte nochmals zusammengestellt und in den Bezugsrahmen des Lösungsmodells integriert. An dieser Stelle wurde deutlich, dass in Governance-Konstellationen Verhandlungsmechanismen etabliert wurden, ein wesentliches Manko dabei allerdings die Positionsverhaftung der Akteure darstellt, da diese jeweils zumeist hierarchische und/oder ökonomische Einflüsse geltend machen wollen bzw. können. Unter argumentativer Aufbereitung der Theoriebezüge und Modelle aus dem Organisationslernen wurden hierzu wesentliche alternative

Gestaltungs-Aspekte identifiziert (vgl. Abschnitt 4.1 „Organisations- und betriebspädagogische Gestaltungsbereiche“), die letztlich in weiterführende Überlegungen zum sprachlichen Handeln zwischen individuellen und kollektiven Akteuren mündeten (vgl. Abschnitt 4.2 „Dialogische Interaktion als sprachlicher Handlungsmechanismus“). Unter vertiefender Auseinandersetzung mit theoretischen wie umsetzungspraktischen Grundlagen zum Dialog als spezielle, lernfördernde Kommunikationsform wurde eine weitere Adaptierung, letztlich argumentativ abschließende Darstellung des Lösungsmodells vorgenommen (vgl. Abbildung 20: Erweiterung des Lösungsmodells um Dialog als Verhandlungsmodus). Als konzeptionell-normative Möglichkeit, den Dialog als neue Verhandlungsstrategie und -kultur in Governance-Konstellationen zu etablieren, wurde schließlich unter eingehender Darlegung der Grundannahmen und theoretischen Bezüge das Dialogische Management nach Petersen (2003) vorgestellt (vgl. Abschnitt 4.2.4 „Dialog als Gestaltungsmedium: Dialogisches Management“).

Die gewählte Vorgehensweise ist aus forschungsmethodischer Sicht dahingehend zu begründen, als mit Hilfe der Triangulation Theorien und Modelle nicht zueinander abgegrenzt, sondern deren Kernaussagen und Basisannahmen miteinander in Bezug gesetzt wurden, mit der Intention, in die Problemlösung möglichst viele Facetten aufzunehmen sowie allenfalls mehrere gangbare Lösungswege zu identifizieren (vgl. Flick 2011; Hussy et al. 2010). Mit diesem Zugang wird vor allem auf die Grundprinzipien dialogischer Kultur rekurriert, zumal es dabei darum geht, über verschiedene Meinungen, Denkhaltungen und Perspektiven zu reflektieren und dabei stärken-, ziel- und ergebnisorientiert vorzugehen. Aus pädagogischer Sicht stellt die Forschungsarbeit daher nicht nur ein Wiedergeben von Faktenbeständen dar, sondern dient dazu, Wirklichkeit sozial zu konstruieren, indem auch der Blick auf die „Nachbarwissenschaften“ der Erziehungswissenschaften gerichtet wurde (vgl. Bauer/Marotzki 2012, S. 308ff). Die hierzu überwiegend herangezogenen, soziologischen wie pädagogischen Bezüge ermöglichen die Entwicklung eines sich schrittweise anreichern- den Bezugsrahmens, welcher einerseits für die spezifische Konstellation der österreichischen Fachhochschul-Governance entwickelt wurde, andererseits soweit abstrahiert werden kann, dass dieser ebenso dem wissenschaftlichen Generalisierbarkeitsanspruch entspricht (vgl. Bohnsack 2005, S. 76ff; Brüsemeister 2008, S. 29ff).

Die bereits im Literaturteil gewählte triangulative Herangehensweise wurde ebenso im empirischen Untersuchungsbereich eingesetzt. Denn angesichts des Umstandes, dass der österreichische Fachhochschul-Sektor mit dem Beginn dieser Forschungsarbeit (2012/13) eine weitere Transformation durch die Novelle zum Fachhochschul-Studiengesetz und die Neuausrichtung der externen Qualitätssicherung durch die Verabschiedung des

Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes erfuhr, erschien es angebracht, einen mehrphasigen Forschungsprozess zu planen und umzusetzen. Dieser wurde zunächst durch eine qualitative Untersuchung gestartet und im Laufe der vergangenen vier Jahre durch die Autorin im forschungs- und berufspraktischen Kontext fortgeführt. Die jeweiligen Studien beleuchteten verschiedene Aspekte in der Fachhochschul-Entwicklung Österreichs, wurden jedoch auch im Hinblick auf einen internationalen Vergleich durchgeführt, um die Geschehnisse in geeigneter Form reflektieren und die Untersuchungsergebnisse analysieren bzw. wissenschaftlich kommentieren zu können. Die Themen der aufgelisteten Studien (vgl. Abschnitt 5.2.2 „Forschungsarbeiten: Durchführungszeitraum und -ablauf“ und folgende) adressieren organisationale und individuelle Dimensionen des Lernens sowie der (Weiter-)Entwicklung und die daraus erarbeiteten Daten und Ergebnisse konnten im Rahmen dieser Arbeit sowohl in deskriptiver, wie auch explorativer Hinsicht zusammengeführt werden. Die Datentriangulation ist demzufolge dahingehend zu argumentieren, als einerseits ein mehrjähriger Beobachtungs- und Untersuchungsverlauf für das Forschungsfeld der österreichischen FH-Governance aus der Sicht der fachhochschulischen Einrichtungen nachgewiesen werden kann und ein weitgehend aussagekräftiger Erhebungsumfang erzielt werden konnte. Als mögliche Kritik zum gewählten Forschungsfokus und -feld im Sinne eines Action Research-Zugangs ist einzuwenden, dass die Autorin im Untersuchungsfeld neben ihrer Forschungstätigkeit in Management-Funktion in einer Fachhochschule tätig ist und aufgrund dieser Tätigkeit nicht entsprechend meinungsoffen sein könne. Diesem Umstand wurde eben auch durch die Vorkehrung Rechnung getragen, dass neben zwei eigenständig erstellten Forschungsarbeiten drei weitere Studien in Zusammenarbeit mit Kolleginnen der Abteilung Hochschulforschung und -entwicklung entstanden und die Ergebnisse durch Präsentation bei internationalen Konferenzen¹⁴³ mit weiteren Expert/innen aus der einschlägigen Forschungsgemeinschaft reflektiert wurden. Weiterhin konnten mehrere – jeweils reviewte – Publikationen veröffentlicht werden.¹⁴⁴

¹⁴³ Anmerkung: Die Akronyme bedeuten: EAIR: European Association for Institutional Research, CHER: Consortium of Higher Education Researchers

¹⁴⁴ Vgl. Publikationsliste im Anhang 3.

8.2 Inhaltlicher Fokus: Gestaltung Dialogischer (Fach-)Hochschul-Governance

Wie die Bearbeitung der Problemstellung ergab, wird „Dialog“ in der Praxis vielfach dafür verwendet, konfligierende Situationen oder Akteurs-Gefüge affektiv wie kognitiv „positiv“ zu besetzen. Indem den Akteuren entsprechende Möglichkeiten eröffnet werden, an Veränderungen oder Gestaltungsvorgängen zu partizipieren, wird der Versuch unternommen, opportunistisches Verhalten zu vermeiden und allenfalls inhärente Hierarchie- oder Macht-Konstellationen hinsichtlich ihres Lenkungseffektes zu entschärfen. Angesichts der in der Einleitung beschriebenen Konflikte und Irritationen der Akteure in der Hochschul-Governance galt das Untersuchungsinteresse dieser vorliegenden Arbeit der Fragestellung, inwieweit dialogisch konturierte Mechanismen identifiziert werden können und in welcher Form die kollektiven Akteure hiermit umzugehen verstanden bzw. verstehen.

Wie anhand der Darstellungen zur Entwicklungsgeschichte des österreichischen FH-Sektors gezeigt werden konnte, betrachten die einzelnen FH-Expert/innen die Kommunikationsform des Dialoges aufgrund dessen normativer Wirkung als prinzipiell gut geeignet, um die Hürden funktionaler Antagonismen (vgl. Schimank 2010b) zwischen den Institutionen, dem Ministerium, der Behörde und allen anderen, in das Geschehen eingebundenen Stakeholdern auf einer Makro-Ebene zu bearbeiten. Die Interaktionen selbst wurden bzw. werden grundsätzlich daraufhin ausgerichtet, wechselseitiges Verständnis zu erwirken. Hierzu wurden in erster Linie Anreizsysteme geschaffen – die Fachhochschul-Institutionen müssen sich im Interesse inhaltlichen wie quantitativen Ausbaus bis zum heutigen Tag um weitere Studiengänge und Studienplätze sowie damit verbundener Finanzierung wettbewerbsfähig beweisen. Das Governance-Szenario ist auf der Makro-Ebene daher als Aus- und Verhandlungs-Arrangement zu beschreiben. Ein dominanter Wirk-Mechanismus in dieser gegebenen Konstellation etablierte sich vornehmlich via entsprechend elaborierter externer Qualitätssicherung, die aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung allerdings überwiegend dazu ausgerichtet ist, Standards zu erreichen bzw. gesetzliche Vorgaben zu erfüllen. Hierbei ist mit Blick auf dialogische Prinzipien einschränkend festzustellen, dass die eingesetzten Verfahren tendenziell eher auf adaptives Verhalten, denn auf Kreation und Innovation bzw. gemeinsame Weiterentwicklung abstellen. Die hierzu dargelegten Aussagen der FH-Vertreter/innen deuten in dieser speziellen Hinsicht sogar auf eine rückläufige Entwicklung in der wahrgenommenen Interaktionsqualität mit der zuständigen Behörde hin. Denn unter Hinweissetzung auf die Dimensionen des Lernens (vgl. Abschnitt 4.1.2 „Gestaltungspotenziale in Form von Lerndimensionen und -qualitäten identifizieren“) ist darauf hinzuweisen, dass „lediglich“ die als feh-

lerhaft oder defizitär identifizierten Routinen verändert werden (Single Loop-Lernen), allerdings eine nachhaltig wirksame dialogische Lernkultur zwischen den Akteuren nicht implementiert werden kann. Diese Erkenntnis mag auch ein Grund dafür sein, dass seitens der befragten FH-Expert/innen die Organisationsentwicklung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement definitorisch wie inhaltlich klar abgegrenzt und eine deutlich differenzierte Herangehensweise in der Ausgestaltung der Governance zwischen Makro- und Meso-Ebene erkennbar wurde. Die Intention, das Zusammenwirken innerhalb der Hochschul-Governance „neu“ aufzusetzen, indem man Verhandlungs-Settings quasi als Mechanismen der Interaktion einführte (einerseits im Bereich des Prozesses „Hochschul-Dialog“, nun durch die Hochschul-Konferenz), wurde erfüllt, hingegen ist die Vertrauensbasis vor allem zwischen den einzelnen Hochschul-Sektoren nicht zuletzt aufgrund der Ressourcensituation und der aktuellen Diskussion um den „Abgleich“ zueinander noch zu verbessern. Eben an dieser Stelle wäre daher Governance-organisatorisch abzugrenzen, welche Kommunikationsform – und damit letztlich auch welches Verhaltensmuster – jeweils zum Tragen kommen soll (vgl. dazu die Definitionen aus Tabelle 4, Seite 123). In Fällen, wo eine Entscheidungsmitwirkung aufgrund klar dominanter und durchsetzbarer hierarchischer wie auch ökonomischer Primat nur eingeschränkt realisiert werden kann oder Positionierung aus taktischen Gründen der Nutzenmaximierung Platz zu greifen droht, wäre es aus Gründen der Orientierung aller involvierten Akteure daher besser, von vorneherein auf die diskursive oder besser: partnerschaftliche Qualität im Zusammenwirken hinzuweisen und diese so zu bezeichnen. Als limitierend für Dialog in der Governance zwischen öffentlichen und privaten kollektiven Akteuren erweist sich weiterhin, dass bildungspolitisch wie -strategisch beeinflusste Konstellationen immer auf einem beschränkten Planungszeitraum beruhen und daher evolutionäre Transformation, wie sie im dialogischen Management schwerpunktmäßig verfolgt wird, nicht in vollem Umfang von Statten gehen kann. Weiterhin implizieren diesbezüglich konturierte Settings, dass (zumeist ökonomisch motivierte) Ziele im Vorhinein determiniert sind und wenig Spielraum für emergente Entwicklung beinhalten. Allerdings stellen die in der Governance eingesetzten Mechanismen (zB Konsultationsverfahren, Stellungnahme-Möglichkeiten, Evaluierungen) eine gute Basis für strukturelle Weiterentwicklung in der Zusammenarbeit dar und lassen die Berücksichtigung aktueller Entwicklungen zu. Positiv zu bewerten ist, dass in der Geschichte der österreichischen Hochschul-Governance eine holistische Herangehensweise Einzug hielt: Dies kommt dadurch zum Ausdruck, als alle Akteure eingeladen sind, ihre Sichtweisen zu artikulieren, um den anstehenden Herausforderungen in der Umsetzung der Bologna-Ziele wie der nationalstaatlich noch zu konkretisierenden Strategie zu begegnen. Bedeutsam ist hierbei, eine wertschätzende Kultur zu etablieren, die einerseits von

Leistungsbereitschaft und -fähigkeit aller Akteure getragen ist und andererseits bewirkt, das kollektive Lernen zu lernen.

Mit Blick auf das Föderalismus-Postulat des Dialogischen Managements kann festgestellt werden, dass die institutionelle Autonomie für Selbstorganisation und Selbstbildungsprozesse auf der Meso- wie der Mikro-Ebene der FH-Governance gut genützt wurde, sodass zwar einerseits eine gewisse „Buntheit“ des Sektors zu konstatieren ist, andererseits Sektorbezogen ein erfolgreiches Zusammenwirken am Wege der Fachhochschul-Konferenz sowie ihrer verschiedenen gremialen Abstimmungsplattformen und Ausschüsse erzielt werden konnte. In diesem Kontext erwies sich weiterhin als Vorteil, dass inkrementelles Organisations- sowie Struktur-Wachstum zugelassen wurde und sich die Institutionen wie auch der Sektor per se zu kollektiven Akteuren formen konnten. Dabei bewiesen die Einrichtungen jeweils hohe Flexibilität und Leistungsbereitschaft, den Erwartungshaltungen der Umwelt zu begegnen und institutionelle Reflexivität zu entwickeln. Dabei handelt es sich nicht nur um ein Anpassungsverhalten an die Umwelt, sondern im Sinne des Double-Loop-Lernens um ein regelmäßiges Hinterfragen der eigenen Leitwerte und Ziele, das – so zeigen die Daten aus der Studie Academic Drift – sehr gut zur Klärung des institutionellen, streckenweise des sektoralen Profils genützt werden konnte. Als weiterer Aspekt der gegenständlichen Reflexion im Hinblick auf die formulierten wissenschaftlichen Leit- und Forschungsfragen ist festzumachen, dass dialogisch geprägte Kommunikation und Kultur ein adäquates Management-Konzept zu sein scheint, den Spezifika der Expert/innen-Organisation – vielmehr den professionsinhärenten Denk- und Handlungsmustern der Wissenschaft – zu begegnen. Hierbei kommt der Suche nach der „Wahrheit“ Bedeutung zu, indem durch den Austausch vieler verschiedener Sichtweisen zahlreiche Perspektiven identifiziert und gemeinsame Sinnstrukturen entwickelt werden können. Diese wurden nicht zuletzt dazu genützt, die „lose Koppelung“ zu Gunsten einer höheren Identifikation mit dem eigenen Haus zu bearbeiten und den Team-Gedanken in der Umgangskultur zu verankern. Hierzu erwies sich weiterhin als vorteilhaft, dass die FH-Einrichtungen (bis auf eine Ausnahme) durchgängig privatrechtlich organisiert sind und schon allein auf Basis formalrechtlicher Strukturen eine *andere* Hochschul-Welt, als jene der traditionellen Universitäten, generiert wurde. Die Dualität in der Führung zwischen kaufmännischer Geschäftsleitung und akademischer Kollegiumsleitung/Rektorat wurde in allen Institutionen eingeführt und mittels dialogischer Grundhaltung und Gestaltungswillen die legistische Anforderung, „das Einvernehmen herzustellen“, individuell und institutionell umgesetzt. Wenngleich es zunächst (bis 2012/13) formal Unterschiede zwischen den einzelnen Fachhochschulen dahingehend gab, da das FH-Kollegium als wissenschaftliches Leitungsgremium nicht durchgehend implementiert war, zeigte die Untersu-

chung, dass auch in jenen Häusern, die dieses Kollegialorgan organisational nicht implementiert hatten, dennoch vergleichsweise entsprechende Gremien und Strukturen geschaffen worden waren, die akademische Partizipation ermöglichten. Daraus resultiert ebenso der Befund, dass die detaillierte Ausgestaltung der formalen wie informellen Abstimmungswege unterschiedlich, im Hinblick auf die zu Grunde liegende Philosophie (nämlich Einbindung, Selbstorganisationsmöglichkeiten, Föderalismus) allerdings sehr ähnlich vorgenommen wurde. Diese Entwicklung ermöglichte eine durchwegs gute Motivation aller Beteiligten, denn einerseits wurden individuelle Autonomiebereiche der Lehrenden und Forschenden durchgängig respektiert, andererseits auch Team-Konstellationen (vorrangig in den Studiengängen oder den Forschungs-/Projekt-Gruppen) dazu genützt, Veränderungen wahrzunehmen und problemlösend zu bearbeiten. Wie sich ebenso zeigte, ermöglicht eine dialogisch geprägte Führungseinstellung des Weiteren, Konflikte mit Stakeholdern im Wesentlichen zu vermeiden, wobei hierbei zu differenzieren ist, inwieweit dies guter PR-Arbeit und Informationspolitik geschuldet ist, oder faktisch-inhaltliche Einbindung in dialogische Prozesse realisiert wird. Dialogische Management-Grundsätze werden in der Institutionen-internen fachhochschulischen Governance weiterhin angewandt, um Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, die neben der rein fachlichen Kompetenz benötigt wird, um den vielfältigen Herausforderungen in Lehre, Forschung und Führungs- sowie Repräsentationsarbeit besser entsprechen zu können. Insbesondere anspruchsvoll erweist sich die Übernahme der Facilitator-Rolle, die dazu angelegt sein sollte, nicht nur die eigene Reflexionsfähigkeit und Lernkompetenz weiterzuentwickeln, sondern parallel dazu für die Mitarbeitenden und die Stakeholder Lernumgebungen zu kreieren sowie immer wieder neue individuelle sowie kollektive Lernimpulse zu setzen. Die hierzu erforderlichen Fähigkeiten werden – so eine weitere Erkenntnis aus dieser Untersuchung – über einen längeren Zeitverlauf „im Doing“ angeeignet, die korrespondierend erforderlichen Fertigkeiten in Form von Seminaren oder Weiterbildungsangeboten erlernt. Hierzu ist aus betriebspädagogischer Warte beachtenswert, Führungskräfte-Trainings nicht nur auf die „klassischen“ Management-Kompetenzen hin auszurichten, sondern vor allem auf dialogische Grundwerte und pädagogische Fähigkeiten hin zu gestalten. Dementsprechend wertvoll sind die jeweils zehn Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen des Föderalismus- wie des Dialog-Dekaloges von Petersen (2003), die allesamt sowohl auf individuelles wie kollektives Lernen sowie **Dialog als Medium, als Motor** sowie auch **als Kultur** in modernen Governance-Arrangements zur Anwendung gelangen sollten.

8.3 Perspektiven für die Zukunft

Die gegenständliche Forschungsarbeit leistet deshalb einen Innovationsbeitrag zur hochschulischen Governance-Forschung, da sie verschiedenste theoretische wie praktische Aspekte in sich vereint, und vor allem mit betriebspädagogischem Gestaltungsinteresse Dialog als treibende Kraft für kontinuierliche, inkrementelle Transformation in Verhandlungskonstellationen einzusetzen vermag. Wie jedoch bereits angeführt, besteht die große Herausforderung darin, inhärente Denk- und Handlungsmuster divergenter/diverser kollektiver Akteure zu identifizieren und nach Möglichkeit so auszurichten, dass wechselseitiges Verstehen im Sinne von Respekt und Wertschätzung entwickelt werden kann. Weiterhin anspruchsvoll erweist sich, die Komplexität der Hochschul-Governance mit ihren vielen verschiedenen Institutionen, Strukturen, Gesetzen und Historien sowohl auf der Makro-, der Meso- und der Mikro-Ebene zu koordinieren. Wenngleich es zwischenzeitlich gelang, nach einer sehr dynamischen und kompetitiven Phase im österreichischen Fachhochschul-Bereich, Verfahren und Methoden der intra-sektoralen Zusammenarbeit und der Abstimmung zu installieren, so ist im Weiteren besonderes Augenmerk auf die nun folgende Entwicklung der *gesamten* Hochschul-Landschaft zu legen (vgl. Dazu den laufenden Strategie- Prozess „Zukunft Hochschule“).¹⁴⁵ Dabei besteht die Herausforderung darin, die auf Mikro-Ebene vorgesehene Instanz der dialogisch moderierenden, koordinierenden und Lernen ermöglichenden Führungskraft auf der Meso- und der Makro-Ebene vergleichbar funktional zu etablieren. Der aktuell in Österreich weiterhin initiierte Strategie-Prozess zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung¹⁴⁶ weist zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit sehr hohe Qualität aus und entspricht in weiten Zügen den Handlungsprinzipien des Dialogischen Managements.

Bedeutsam wird weiterhin sein, Dialog nicht euphemistisch einzusetzen, sondern die in den Prozess involvierten individuellen wie kollektiven Akteure auf den daraus zu erzielenden Mehrwert, nämlich die Nutzenmaximierende Wirkung für mehrere/alle Akteure, hinzuweisen. Ergänzend dazu ist – trotz allem Zeitdrucks – wesentlich, den eingebundenen Menschen wie Institutionen die Möglichkeit der regelmäßigen, institutionellen Reflexion zu eröffnen. Wenngleich aufgrund der Komplexität im Zusammenwirken überwiegend elektronische Plattformen für den Informationsaustausch und die Datendokumentation genützt werden, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass diese nicht als kognitive Wissensbasis dienen

¹⁴⁵ Vgl. <http://www.bmwf.gv.at/Presse/Archiv/Archiv2016/Seiten/Mitterlehner-Profilbildung-Sichtbarkeit-und-Wettbewerbsfaehigkeit-der-Hochschulen-erhoeuen.aspx>, abgerufen am 16.08.2016.

¹⁴⁶ Vgl. <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmwf/wissenschaft-hochschulen/gender-und-diversitaet/strategie-entwicklung-zur-sozialen-dimension-in-der-hochschulbildung-workshop-diversitaetsmanagement/>, abgerufen am 16.08.2016.

kann. Allenfalls sind Positionspapiere auch dann hilfreich, wenn historische Entwicklungen grafisch bzw. schematisch aufbereitet werden, um die Sicht der Dinge nicht nur semantisch, sondern im wahrsten Sinne des Wortes als gemeinsames Bild zu zeichnen. Additiv stellen die in Abschnitt 7.5 „Dialogisches Management als Organisationsentwicklungsansatz für FH-Governance“ aufgelisteten Methoden wirkmächtige Möglichkeiten dar, auf der Makro-Ebene Governance-Entwicklung voranzutreiben.

Aus dieser Warte eröffnen sich für die (Betriebs-)Pädagogik weitere Gestaltungs- und Handlungsfelder, die Kultur des kollektiven Lernens und dialogischen Managens von komplexen Sozialgefügen weiter zu elaborieren sowie Verfahren zu entwickeln, die ein erfolgreiches Zusammenwirken ermöglichen. Ein großer Vorteil der Pädagogik besteht unter anderem darin, dass sie die Chancen wie Herausforderungen von Diversität und Inklusion schon vor einigen Jahrzehnten aufgriff und in der Ausbildung und Kompetenzwicklung von Pädagog/innen sowie in der Ausgestaltung von didaktischen Methoden berücksichtigte. Vor dem Hintergrund der gegenständlichen Arbeit eröffnen sich für weitere Wissenschafts- und Forschungsthematische Aufbereitungen von Governance-Phänomenen sowohl auf Makro-, Meso- wie auch Mikro-Ebene interessante Perspektiven der Analyse- wie Gestaltungsarbeit. Vergleichende Forschung mag hier gewissen Limitationen unterliegen, zumal sich immer wieder unterschiedliche Konstellationen und Arrangements im Zusammenwirken diverser individueller wie kollektiver Akteure entwickeln. Dennoch bleibt weiterhin die Suche nach allgemein gültigen Begründungen. Hierzu könnten als weiteres Forschungsthema die Erkenntnisse aus der Triangulation von Theorien, von Methoden und Modellen soweit elaboriert werden, dass im Sinne holistischer bzw. hermeneutischer Herangehensweise neue, integrierende betriebspädagogische Erklärungsmuster für soziale Interaktion – beispielsweise in der Governance – entwickelt werden können. Die Hochschul-Forschung verfügt über ein reichhaltiges Spektrum an nationalen wie europäischen Vergleichsstudien – auch diese könnten durch das Forschungsfeld der Betriebspädagogik erweiternd erschlossen und aus erziehungswissenschaftlicher Warte mit dem Fokus auf das „Lernen lernen“ kollektiver Akteure bearbeitet werden. Mögliche weitere Forschungsfragen ergeben sich aus einer vertieften Analyse der Organisationsentwicklungen der einzelnen Fachhochschul-Einrichtungen und der Identifikation von lernbasierten Strategien zur individuellen, institutionellen oder aber auch sektoralen Profilsetzung und -schärfung. Aufgrund der von Statten gegangenen Implementierung neuer Führungsstrukturen und Funktionen in den Hochschulen bietet sich auf der Mikro-Ebene der Governance an, aus betriebspädagogischer Sicht individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklungs-Szenarien zu analysieren: Es wäre von Interesse zu erkunden, inwieweit diese handelnden Personen (zB Führungskräfte) ihre Kompetenzen aus formalen

Schulungen und/oder aus informellen Mentoring-Beziehungen erwerben, um mit Blick auf die Personalentwicklung weitere Konzepte erstellen zu können. Vor allem letzterer Aspekte könnte dann in die pädagogische Kompetenz-Forschung einfließen.

9. Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2015): Governance im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Ackel-Eisnach, Christina/Müller, Caroline (2012): Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft, Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 13, Nr. 3, S. 1-18.
- Ackroyd, Pamela/Ackroyd, Stephen (1999): Problems of University Governance in Britain: Is more Accountability the Solution?, International Journal of Public Sector Management, Jg. 12, Nr. 2, S. 171-185.
- Aichinger, Regina (2009): Erhebung von Entwicklungsstufen wissensorientierter Organisationsentwicklung in Fachhochschul-Organisationen. Ein Ansatz zur methodischen Unterstützung fachhochschulischer Selbstevaluierung in Österreich, Masterthesis, Donau Universität Krems, Departement für Wissens- und Kommunikationsmanagement.
- Aichinger, Regina (2014): The University of Applied Sciences Sector in Austria 1993-2013: Analysis of a Bargaining and Negotiation Governance Approach: EAIR - European Association for Institutional Research (Hrsg.): 36th Annual Forum EAIR, Essen.
- Aichinger, Regina/Gaisch, Martina (2016): Pathways for the Establishment of an inclusive Higher Education Governance System: an innovative Approach for Diversity Management: Research, EAIR - European Association for Institutional (Hrsg.): 38th Annual EAIR Forum Birmingham.
- Aichinger, Regina/Preymann, Silke/Sterrer, Stefanie (2013): How do HEIs Leaders deal with Multi-Dexterity? Research on necessary Competences for third Space Professionals: Research, EAIR - European Association for Institutional (Hrsg.): 35th Annual Forum EAIR, Rotterdam.
- Al-Laham, Andreas (2016): Organisationales Wissensmanagement. Eine strategische Perspektive, München: Verlag Franz Vahlen.
- Alchian, Armen/Demsetz, Harold (1972): Production, Information Costs, and Economic Organization, American Economic Review, Jg. 62, Nr. 5, S. 777-795.
- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, Soziale Welt, Jg. 50, Nr. 1, S. 35-50.
- Altbach, Philip (2007): The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, Journal of Studies in International Education, Jg. 11, Nr. 3-4, S. 290-305.
- Altrichter, Herbert (2015): Governance - Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen, in: Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Governance im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer VS Fachmedien, S. 21-63.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (2005): Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens, Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30, Nr. 4, S. 6-28.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010a): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Educational Governance, Band 7, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010b): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-39.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung - Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung, in: Hofmann, Franz/Schreiner, Claudia/Thonhauser, Josef (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Münster: Waxmann Verlag, S. 75-98.
- Altvater, Peter (2007): Organisationsberatung im Hochschulfeld - Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen, in: Altvater, Peter/Bauer, Yvonne/Gilch, Harald (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen, Hannover: HIS- Hochschul-Informationssystem GmbH, S. 11-24.
- Amaral, Alberto/Magalhães, António (2002): The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance, in: Amaral, Alberto/Jones, Glen/Karseth, Berit (Hrsg.): Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance, Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, S. 1-21.
- Ambos, Tina/Mäkelä, Kristiina/Birkinshaw, Julian/D'Este, Pablo (2008): When does University Research get Commercialized? Creating Ambidexterity in Research Organizations, Journal of Management Studies, Jg. 45, Nr. 8, S. 1424-1447.
- Amodeo, Mona/Cox, Keith (2010): Systemic Sustainability, in: Rothwell, William/Stavros, Jacqueline/Sullivan, Roland/Sullivan, Arielle (Hrsg.): Practicing Organization Development: A Guide for Leading Change, San Francisco: John Wiley & Sons, S. 411-424.
- Andriopoulos, Constantine/Lewis, Marianne (2009): Exploitation - Exploration Tensions and Organizational Ambidexterity: Managing Paradoxes of Innovation, Organization Science, Jg. 20, Nr. 4, S. 696-717.
- Ankener, Annette (2004): Dialog als schöpferischer Prozess, Münster: LIT Verlag.
- AQA-Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hrsg.) (2005): Qualität sichern, managen und entwickeln: Europäische Anforderungen und die Praxis der Universitäten und Fachhochschulen, Wien: Eigenverlag.
- Aretz, Hans-Jürgen/Hansen, Katrin (2003): Erfolgreiches Management von Diversity: Die multikulturelle Organisation als Strategie zur Verbesserung einer nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit, Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of Research in Human Resource Management, Jg. 1, Nr. 17, S. 9-36.
- Argyris, Chris (1976): Single-loop and Double-loop Models in Research on Decision-Making, Administrative Science Quarterly, Jg. 21, Nr. 3, S. 363-375.
- Argyris, Chris (1977): Double-loop Learning in Organizations, Harvard Business Review, Jg. 55, Nr. 5, S. 115-125.
- Argyris, Chris /Schön, Donald (2002): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode und Praxis, 2. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta

- Argyris, Chris/Schön, Edgar (1978): *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arndt, Frank (2008): *Tausch in Verhandlungen: Ein dynamisches Modell von Tauschprozessen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster: zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 29, Nr. 6, S. 893-912.
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1997): *Betriebspädagogik - ein Lehrbuch, Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik - die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB)*, Jg. 2, Nr. 1, S. 45-48.
- Arnold, Rolf/Kilian, Lars (2010): Von der Betriebs- zur Organisationspädagogik - ein Denkwechsel für Bildungstheorie und -praxis, in: Heidsieck, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.): *Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler*, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 7-18.
- Arrow, Kenneth J. (1985): *The Economics of Agency*, in: Pratt, John/Zeckhauser, Richard J. (Hrsg.): *Principals and Agents: The Structure of Business*, Boston: Harvard Business School Press, S. 37-54.
- Asbrand, Barbara (2013): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen, in: Maag Merki, Katharina/Langer, Robert/Altrichter, Herbert (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 177-198.
- Ashkenas, Ron (2010): *Simply Effective: How to cut through Complexity in your Organization and get Things done*, Boston: Harvard Business Press.
- Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin: ESV- Erich Schmidt Verlag.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung - Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis, in: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-96.
- Austin, Ian/Jones, Glen (2016): *Governance of Higher Education. Global Perspectives, Theories and Practices*, New York/London: Routledge-Taylor & Francis Publishers.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do Things with Words*, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Axelrod, Dick/Axelrod, Emily (2000): *The Conference Model*, San Francisco/New York: Berrett-Koehler Publishers.
- Badillo Vega, Rosalba/Krücken, Georg (2014): Hochschulführung und die dritte Mission: Herausforderungen an akademische Führungskräfte in der unternehmerischen Hochschule, in: Kliewe, Thorsten/Kesting, Tobias (Hrsg.): *Moderne Konzepte des organisationalen Marketing*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-144.

- Baker, Bruce/Orr, Margaret/Young, Michelle (2007): Academic Drift, Institutional Production, and Professional Distribution of Graduate Degrees in Educational Leadership, *Educational Administration Quarterly*, Jg. 43, Nr. 3, S. 279-318.
- Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination. Four Esseys*, Austin: University of Texas Press.
- Baldwin, Christina/Linnea, Ann (1999): *Peerspirit Council Management in Business, Corporations and Organizations*, Langley: PeerSpirit Inc.
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bateson, Gregory (1972a): The Logical Categories of Learning and Communication, in: Bateson, Gregory (Hrsg.): *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago: The University of Chicago Press, S. 279-308.
- Bateson, Gregory (1972b): *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psyhatry, Evolution and Epistemology*, Northvale/New Jersey/London: Jason Aronson Inc.
- Battaglia, Santina (2010): Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung?, *Journal Hochschuldidaktik*, Jg. 21, Nr. 1, S. 28-32.
- Bauer, Walter/Marotzki, Winfried (2012): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen/Farmington Hills: UTB - Verlag Barbara Budrich, S. 295-319.
- Bea, Franz Xaver/Göbel, Elisabeth (2006): *Organisation*, Stuttgart: UTB, Lucius&Lucius.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1994): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Stanford: Stanford University Press.
- Becker, Fred/Tadsen, Wögen/Wild, Elke/Stegmüller, Ralph (2012): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Organisationstheoretische Erklärungsversuche zu einer Interviewserie, in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-207.
- Becker, Gary S. (1993): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Becker, Peter/Haas, Benjamin (2015): Wege zu einem neuen Führungsverständnis in einer digitalisierten Arbeitswelt, in: Becker, Peter (Hrsg.): *Executive Health - Gesundheit als Führungsaufgabe. Arbeitsfreude und Unternehmenserfolg fördern.*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 253-263.
- Beer, Stafford (1994): *Beyond the Dispute: The Invention of Team Syntegrity*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Behrens, Miriam/Bleses, Peter (2014): Mindful Dialogue is the Key!, in: Becke, Guido (Hrsg.): *Mindful Change in Times of Permanent Reorganization. Organizational, Institutional and Sustainability Perspectives*, Berlin/Heidelberg: Springer Science and Business Media, S. 113-127.
- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter "Neuer Steuerung", *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Nr. 4, S. 487-504.
- Benneworth, Paul/de Boer, Harry/Jongbloed, Ben (2015): Between good Intentions and urgent Stakeholder Pressures: institutionalizing the Universities` Third Mission in the Swedish Context, *European Journal of Higher Education*, Jg. 5, Nr. 3, S. 280-296.

- Benson, Lee/Harkavy, Ira/Hartley, Matthew (2005): Integrating a Commitment to the Public Good into the Institutional Fabric, in: Kezar, Adrianna/Chambers, Tony/Burkhardt, John (Hrsg.): Higher Education for the Public Good. Emerging Voices from a National Movement, San Francisco: Jossey-Bass Wiley & Sons Publishers, S. 185-216.
- Benz, Arthur (2007a): Governancemechanismen und -formen: Strukturen und Dynamiken: Verhandlungen, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 106- 118.
- Benz, Arthur (2007b): Multilevel Governance, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297-310.
- Benz, Arthur/Dose, Nicolai (2010a): Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept, in: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, 2., aktualisierte und veränderte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-36.
- Benz, Arthur/Dose, Nicolai (2010b): Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept?, in: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, 2., aktualisierte und veränderte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-36.
- Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.) (2010c): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, 2., aktualisierte und veränderte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (2007a): Einleitung, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 9-25.
- Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.) (2007b): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin: Raabe Verlag.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge, New York/London: Penguin Books.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1982): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Berka, Walter (2002): Autonomie im Bildungswesen. Zur Topographie eines bildungspolitischen Schlüsselbegriffs, Wien/Köln/Graz: Böhlau Verlag.
- Berka, Walter (2008): Die Quadratur des Kreises: Universitätsautonomie und Wissenschaftsfreiheit, Zfhr - Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, Jg. 7, Nr. 2, S. 37-48.
- Berkemeyer, Nils/Järvi, Hanna/Otto, Johanna/Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken, Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, Nr. 1, S. 225-247.
- Biegelbauer, Peter (Hrsg.) (2010): Steuerung von Wissenschaft? Die Governance des österreichischen Innovationssystems, Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

- Bieling, Hans-Jürgen/Lerch, Marika (Hrsg.) (2006): Theorien der Europäischen Integration, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bindé, Jerome/Sampson, Frédérick/Demarais, Laetitia/Plouin, Jacques (2005): Towards Knowledge Societies, UNESCO- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Hrsg.), UNESCO World Report, Paris.
- Birkinshaw, Julian/Gibson, Cristina (2004): Building Ambidexterity into an Organization, Sloan Management Review, Jg. 46, Nr. 2, S. 47-57.
- Bjola, Corneliu (2005): International Conditionality: Easing Ethnic Politics, International Studies Review, Jg. 7, Nr. 2, S. 308-310.
- Blanchard, Oliver Jean/Branson, William/Currie, David (1987): Reaganomics, Economic Policy, Jg. 2, Nr. 5, S. 15-56.
- Bleicher, Knut (2004): Das Konzept integriertes Management. Visionen-Missionen-Programme. St. Gallener Management Konzept, 7. Auflage, Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Blümel, Albrecht (2016a): Forschungsstand: Governance und Leitung von Hochschulen, in: Blümel, Albrecht (Hrsg.): Von der Hochschulverwaltung zum Hochschulmanagement. Wandel der Hochschulorganisation am Beispiel der Verwaltungsleitung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25-58.
- Blümel, Albrecht (2016b): Von der Hochschulverwaltung zum Hochschulmanagement. Wandel der Hochschulorganisation am Beispiel der Verwaltungsleitung, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Verlag.
- Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina/Krücken, Georg (2010): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland, in: Langer, Andreas/Schroer, Andreas (Hrsg.): Professionalisierung im Non-for-Profit-Management, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.
- Blumenthal, Julia (2014): Politikwissenschaftliche Perspektiven der Governance-Forschung, in: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Verlag, S. 87-110.
- Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/Heinze, Rudolf/Gerber, Sascha/Gräf, Ilse-Dore/Jochheim, Linda/Schickentanz, Maren (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell, in: Grande, Edgar et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft - Reorganisation, externe Anforderungen, Medialisierung, Bielefeld: transcript Verlag, S. 49-72.
- Bogumil, Jörg/Grohs, Stefan (2009): Von Äpfeln, Birnen und Neuer Steuerung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltungen, in: Bogumil, Jörg/Heinze, Rolf G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz, Berlin: Edition Sigma, S. 139-150.
- Bogumil, Jörg/Heinze, Rolf G. (Hrsg.) (2009): Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz, Berlin: Edition Sigma.
- Böhle, Fritz/Neumer, Judith (2015): Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung, praeview - Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention, Jg. 2, Nr. S. 32-33.

- Böhlke, Effi/Laborier, Pascale/Knie, Andreas/Simon, Dagmar (Hrsg.) (2009): Exzellenz durch Steuerung? Neue Herausforderungen für das deutsche und das französische Wissenschaftssystem. Discussion Paper SP III 2009-602, Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Bohm, David (2011): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen, Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, in: Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann/Lenzen, Dieter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-82.
- Bora, Alfons (2012): Wissenschaft und Politik: Von Steuerung über Governance zu Regulierung, in: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 341-354.
- Borchardt, Andreas/Göthlich, Stephan (2009): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien, in: Albers, Sönke et al. (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 33-48.
- Bormann, Inka (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Platzmeier, Nike/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Bosche, Anne/Lehmann, Lukas (2014): Governance und die Suche nach Regelungsmechanismen. Methodologische Implikationen eines Forschungsansatzes, in: Maag Merki, Katharina/Langer, Robert/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 229-248.
- Botthof, Alfons (2015): Zukunft der Arbeit im Kontext von Autonomik und Industrie 4.0, in: Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst Andreas (Hrsg.): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0, Berlin/Heidelberg: Springer Fachmedien, S. 3-9.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten: Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: O. Schwartz & Co, S. 183-198.
- Braun-Thürmann, Holger (2010): Wandel der Wissensproduktion, in: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-88.
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, 1. Auflage, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 243-262.
- Bray, Mark/Adamson, Bob/Mason, Mark (Hrsg.) (2014): Comparative Education Research. Approaches and Methods, Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer International Publishing Switzerland.

- Brennan, Niamh/Merkl-Davis, Doris/Beelitz, Annika (2013): Dialogism in Corporate Social Responsibility Communications: Conceptualising Verbal Interaction Between Organisations and Their Audiences, *Journal of Business Ethics*, Jg. 115, Nr. 4, S. 665-679.
- Breton, Albert/Wintrobe, Ronald (1982): *The Logic of Bureaucratic Conduct: An Economic Analysis of Competition, Exchange, and Efficiency in Private and Public Organizations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brockhaus (2000): *Brockhaus Band 3*, Mannheim: Brockhaus Verlag.
- Brosseau, Eric/Dedeurwaerdere, Tom/Siebenhüner, Bernd (2012): *Reflexive Governance for Global Public Goods*, Cambridge: MIT Press.
- Broucker, Bruno/De Wit, Kurt/Leisyte, Liudvika (2015): *New Public Management or New Public Governance for the European Higher Education Sector? An international Comparison: European Group of Public Administration (Hrsg.): EGPA Annual Conference 2015, Toulouse.*
- Brown, Juanita/Isaacs, David (2007): *Das World Café: Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft*, Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Brünken, Roland/Seufert, Tina (2006): Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien, in: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen/Bern/Wien/Toronto/Seattle/Oxford/Prag: Hogrefe Verlag, S. 27-37.
- Brunnengräber, Achim/Dietz, Kristina/Hirschl, Bernd/Walk, Heike (2004): *Interdisziplinarität in der Governance-Forschung*, Technische Universität Berlin (Hrsg.), Discussion Papers, Berlin.
- Brünner, Christian/Königsberger, Georg (2013): Zur Position der Fachhochschulen im Hochschulsystem, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): *20 Jahre Fachhochschul-Recht*, Wien/Graz: NWV - Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 81-96.
- Brünner, Christian/Mantl, Wolfgang/Welan, Manfred (2002): Einleitung, in: Brünner, Christian/Mantl, Wolfgang/Welan, Manfred (Hrsg.): *Studien zu Politik und Verwaltung*, Wien/Köln/Graz: Böhlau Verlag, S. 5-8.
- Brunner, Karl/Meckling, William (1977): The Perception of Man and the Conception of Government, *Journal of Money, Credit and Banking*, Jg. 9, Nr. 1, S. 70-85.
- Brunsson, Nils/Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): Constructing Organizations. The Example of Public Sector Reform, *Organizational Studies*, Jg. 21, Nr. 4, S. 721-746.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas (2011): Governance im Schulbereich - Von der evaluationsbasierten Steuerung zur Qualitätsbürokratie, in: Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hrsg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch*, Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, S. 47-63.
- Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hrsg.) (2011): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule, Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch*, Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Bryson, John/Crosby, Barbara/Bloomberg, Laura (2014): Public Value Governance: Moving beyond Traditional Public Administration and the New Public Management, *Public Administration Review*, Jg. 74, Nr. 4, S. 445-456.

- Buber, Martin (2012): Das Dialogische Prinzip, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bucklew, Neil/Ellison, Christopher/Houghton, Jeffery (2013): Shared Governance and Academic Collective Bargaining in American Higher Education: A Potential Model for U.S. Participation in the Global Experience of Works Councils and Codetermination, *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, Jg. 4, Nr. 3, S. 1-14.
- Bühl, Walter (1998/2016): Transformation oder strukturelle Evolution. Zum Problem der Steuerbarkeit von sozialen Systemen, in: Preyer, Gerhard (Hrsg.): *Strukturelle Evolution und das Weltsystem. Theorien, Sozialstruktur und evolutionäre Entwicklungen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 321-340.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2010): Dialog Hochschulpartnerschaft. Empfehlungen zur Zukunft des tertiären Sektors. Ergebnisbericht des Dialogs Hochschulpartnerschaft, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), Wien.
- Burkhardt, Armin (2003): Das Parlament und seine Sprache, Tübingen: Max Niemeyer Verlag - Walter de Gruyter.
- Burmann, Christoph/Freiling, Jörg/Hülsmann, Michael (Hrsg.) (2006): *Neue Perspektiven des Strategischen Kompetenz-Managements*, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Buschor, Ernst (2001): Evaluation und New Public Management, *Zeitschrift für Evaluation*, Jg. 1, Nr. 1, S. 61-73.
- Busemeyer, Marius (2009): Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies, *Socio-Economic Review*, Jg. 7, Nr. 3, S. 375-406.
- Bushe, Gervase (1999): Advances in Appreciative Inquiry as an Organization Development Intervention, *Organizational Development Journal*, Jg. 17, Nr. 2, S. 61-67.
- Bushe, Gervase (2010): Dialogic OD: Turning away from Diagnosis, in: Rothwell, William/Stavros, Jacqueline/Sullivan, Roland/Sullivan, Arielle (Hrsg.): *A Guide for Managing and leading Change*, San Francisco: Pfeiffer-Whiley Publishers, S. 617-623.
- Bushe, Gervase (2013): Generative Process, generative Outcome: The transformational Potential of Appreciative Inquiry, in: Cooperrider, David et al. (Hrsg.): *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation*, Bingley: Emerald Group Publishing, S. 89-113.
- Bushe, Gervase/Marshak, Robert (2014): The Dialogic Mindset in Organization Development, *Research in organizational change and development*, Jg. 22, Nr. 1, S. 55-97.
- Bushe, Gervase/Marshak, Robert (2015): Introduction to the Dialogic Organization Development Mindset, in: Bushe, Gervase/Marshak, Robert (Hrsg.): *Dialogic Organization Development: Theory and Practice of Transformational Change*, Oakland: Berrett-Koehler Publishers, S. 11-32.
- Bushe, Gervase/Paranjpey, Neelima (2015): Comparing the Generativity of Problem Solving and Appreciative Inquiry. A Field Experiment, *The Journal of Applied Behavioral Science*, Jg. 51, Nr. 3, S. 309-335.
- Busolt, Ulrike/Weber, Sabrina/Wiegel, Constantin/Kronsbein, Wiebke (Hrsg.) (2013): *Karriereverläufe in Forschung und Entwicklung. Bedingungen und Perspektiven im Spannungsfeld von Organisation und Individuum*, Berlin: Logos Verlag.

- Campbell, David F.J./Carayannis, Elias (2013): *Epistemic Governance in Higher Education. Quality Enhancement of Universities for Development*, New York/Heidelberg/Dordrecht/London: Springer Verlag.
- Campbell, Donald/Fiske, Donald (1959): *Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix*, *Psychological Bulletin*, Jg. 56, Nr. 2, S. 81-105.
- Carroll, Stephen/Tosi, Henry (1973): *Management by Objectives: Applications and Research*, New York: Macmillan Publishers.
- Carstensen, Doris (2004): *Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten, die hochschule*, Jg. 13, Nr. 1, S. 49-62.
- Checkel, Jeffrey (2001): *Why Comply? Social Learning and European Identity Change*, *International Organization*, Jg. 55, Nr. 3, S. 553-588.
- Child, John/Rodrigues, Suzanna (2003): *Corporate Governance and New Organizational Forms: Issues of Double and Multiple Agency*, *Journal of Management and Governance*, Jg. 7, Nr. 4, S. 337-360.
- Clark, Burton (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford/Paris: IAU and Elsevier Science, Emerald Group Publishers.
- Clark, Burton (2001): *The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement*, *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education. Higher Education Management*, Jg. 13, Nr. 2, S. 9-24.
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Clement, Ute/Nowak, Jörg/Scherrer, Christoph/Ruß, Sabine (Hrsg.) (2010): *Public Governance und schwache Interessen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coase, Ronald (1937): *The Nature of the Firm*, *Economia*, Jg. 4, Nr. 16, S. 386-405.
- Cohen, Michael D./March, James (1986): *Leadership and Ambiguity*, Boston: Harvard Business Publishing.
- Cohen, Michael D./March, James/Olsen, Johan (1990): *Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten*, in: March, James (Hrsg.): *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 329-372.
- Cooperrider, David/Srivastva, Suresh (1987): *Appreciative Inquiry in Organizational Life*, *Research in organizational change and development*, Jg. 1, Nr. 1, S. 129-169.
- Crabill, Scott/Butin, Dan (2014): *Community Engagement 2.0? Dialogues on the Future of the Civic in the disrupted University*, New York: Palgrave Macmillan.
- Crossan, Mary/Lane, Henry/White, Roderick (1999): *An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution*, *Academy of Management Review*, Jg. 24, Nr. 3, S. 522-537.
- Crouch, Colin/Streeck, Wolfgang (1997): *Political Economy of Modern Capitalism. Mapping Convergence and Diversity*, London: Sage Publishers.

- Curaj, Adrian/Scott, Peter/Vlasceanu, Lazar/Wilson, Lesley (Hrsg.) (2012): *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*, Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Cyert, Richard Michel/March, James G. (1963/1992): *A Behaviourial Theory of the Firm*, 2. Auflage, Boston, Oxford, Edinburgh: Blackwell Publishing.
- Czada, Roland (2007): *Governancemechanismen und -formen: Strukturen und Dynamiken: Markt*, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 68-81.
- Daft, Richard/Huber, George (1987): *How Organizations Learn - A Communication Framework*, *Research in the Sociology of Organizations*, Jg. 5, Nr. 1, S. 1-36.
- Dannemiller, Kathleen/James, Sylvia/Tolchinsky, Paul (1999): *Whole-Scale -Change*, in: Holman, Peggy/Devane, Tom (Hrsg.): *The Change Handbook: Group Methods for Shaping the Future*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, S. 203-216.
- Darraz, Enrique Fernández/Lenhardt, Gero/Reisz, Robert, D./Stock, Manfred (2010): *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- de Boer, Harry/Enders, Jürgen/Schimank, Uwe (2007): *On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany*, in: Jansen, Dorothea (Hrsg.): *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Dordrecht: Verlag Springer, S. 137- 152.
- de Boer, Harry/Jongbloed, Ben/Benneworth, Paul/Cremonini, Leon/Kolster, Renze/Kottmann, Andrea/Lemmens-Krug, Katharina/Vossensteyn, Hans (2015): *Performance-based Funding and Performance Agreements in fourteen Higher Education Systems*, CHEPS - Center for Higher Education Policy Studies (Hrsg.), Twente.
- de Bruijn, Hans/van Helden, Jan (2006): *A Plea for Dialogue driven Performance-based Management Systems: Evidence from the Dutch Public Sector*, *Financial Accountability & Management*, Jg. 22, Nr. 4, S. 405-423.
- de Haan, Gerhard (2012): *Chancen und Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, in: Anton, Jürgen/Kleinsteuber, Andreas/Lühr, Klemens/Peters, Ibo (Hrsg.): *Deutschlands Wege in die Zukunft. Dokumentation einer UBA-Vortragsreihe zu mehr Nachhaltigkeit*, Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt, S. 77-81.
- De Schutter, Olivier/Lenoble, Jacques (Hrsg.) (2010): *Reflexive Governance - Redefining the Public Interest in a Pluralistic World*, *Modern Studies in European Law*, 1. Auflage, Oxford/Portland: Hart Publishing.
- Deci, Edward/Ryan, Richard (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Nr. 2, S. 223-238.
- Deem, Rosemary/Brehony, Kevin (2005): *Management as Ideology: The Case of 'New Managerialism' in Higher Education*, *Oxford Review of Education*, Jg. 31, Nr. 2, S. 217-235.
- Deem, Rosemary/Hillyard, Sam (2002): *Making Time for Management: The Careers and Lives of Manager-Academics in UK Universities*, in: Crow, Graham/Heath, Sue (Hrsg.): *Social Conceptions of Time. Structure and Process in Work and Everyday Life*, Basingstoke: Palgrave Social & Cultural Studies Collection, S. 126-143.

- Dejn, Lise (2013): Sensegiving and Strategic Management in HEI`s. The Sensemaking and Sensegiving Processes of Top Level Managers: Huisman, Jeroen (Hrsg.): 35th Annual Conference, Rotterdam.
- Denters, Bas/van Heffen, Oscar/Huisman, Jeroen/Klok, Pieter-Jan (Hrsg.) (2003): The Rise of Interactive Governance and Quasi-Markets, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Denzau, Arthur/North, Douglass (1994): Shared Mental Models: Ideologies and Institutions, *Kyklos*, Jg. 47, Nr. 1, S. 3-31.
- Denzin, Norman (1970/2009): The Research Act. A theoretical Introduction in Sociological Methods, New Brunswick/London: Aldine Transaction Publishers.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.) (2011a): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (2011b): Zum Stand der Forschung in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-23.
- Diefenbach, Stefan/Deelmann, Thomas (2016): Organizational Approaches to Anwer a VUCA World, in: Mack, Oliver/Khare, Anshuman/Krämer, Andreas/Burgartz, Thomas (Hrsg.): Managing a VUCA World, Cham/Heidelberg/New York/New York/Dordrecht/London: Springer International Publishing, S. 197-208.
- Diekmann, Andreas/Voß, Thomas (2004): Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven, in: Diekmann, Andreas/Voß, Thomas (Hrsg.): Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme, München: Oldenbourg Verlag, S. 13-29.
- Dietrich, Andreas (2014): Kooperationsraum: Lernen in Kooperationen und Netzwerken, in: Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas/Walber, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 163-170.
- Dilger, Alexander (2001): Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen?, *Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of Research in Human Resource Management*, Jg. 15, Nr. 2, S. 132-148.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, *American Sociological Review*, Jg. 48, Nr. 2, S. 147-160.
- Döhler, Marian (2007): Governancemechanismen und -formen: Strukturen und Dynamiken: Hierarchie, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 46- 53.
- Doremus, Holly (2010): Adaptive Mangement as an Information Problem, Berkeley: Berkeley Law Scholarship Repository.
- Draken, Klaus (2011): Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht, Münster/Berlin: LIT Verlag.
- Drowley, Melinda/Lewis, Duncan/Brooks, Simon (2013): Merger in Higher Education: Learning from Experiences, *Higher Education Quarterly*, Jg. 67, Nr. 2, S. 201-214.

- Drucker, Peter (1999): *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Duncan, R. /Weiss, A. (1979): *Organizational Learning - Implications for Organizational Design*, *Research in Organizational Behavior*, Jg. 1, Nr. 1, S. 75-123.
- Dür, Andreas/Mateo, Gemma (2010): *Bargaining and Negotiation Tactics: The Negotiators on the EU's Financial Perspective*, *Journal of Common Market Studies*, Jg. 48, Nr. 3, S. 557-578.
- Easterby-Smith, Mark (1997): *Disciplines of Organisational Learning: Contributions and Critiques*, *Human Relations*, Jg. 50, Nr. 9, S. 1085-1113.
- Eberhardt, Daniela/Majkovic, Anna-Lena (2015): *Die Zukunft der Führung. Eine explorative Studie zu den Führungsherausforderungen von morgen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Eberl, Peter (2012): *Vertrauen und Kontrolle in Organisationen. Das problematische Verhältnis der Betriebswirtschaftslehre zum Vertrauen*, in: Möller, Heidi (Hrsg.): *Vertrauen und Kontrolle in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung?*, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Verlag, S. 93-110.
- Edvinsson, Leif/Malone, Michael (1997): *Intellectual Capital. Realizing your Company's true Value by finding its hidden Brainpower*, New York: Harper Collins Publishers.
- EHEA Ministerial Conference (2015): *Yerevan Communiqué*, Yerevan/Armenia:
- Ehrenstorfer, Barbara/Aichinger, Regina/Preymann, Silke/Sterrer, Stefanie (2014): *Human Resource Management and Development in the Light of Leadership in two Austrian Higher Education Institutions: Research*, EAIR - European Association for Institutional (Hrsg.): *36th Annual Forum EAIR*, Essen.
- Ehrenstorfer, Barbara/Sterrer, Stefanie/Preymann, Silke/Aichinger, Regina/Gaisch, Martina (2015): *Multi-tasking talents? Roles and Competencies of Middle-level Manager-Academics at two Austrian Higher Education Institutions*, in: Pritchard, Rosalind/Klumpp, Matthias/Teichler, Ulrich (Hrsg.): *Diversity and Excellence in Higher Education: Can Challenges be reconciled?*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, S. 175-200.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989): *Building Theories from Case Study Research*, *Academy of Management Review*, Jg. 14, Nr. 4, S. 532-550.
- Ellinor, Linda/Gerard, Glenna (1998): *Der Dialog im Unternehmen. Inspiration, Kreativität, Verantwortung*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elsner, Wolfram (1986): *Ökonomische Institutionenanalyse*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Elster, Jon (1986): *The Market and the Forum. Three Varieties of Political Theory*, in: Elster, Jon/Hylland, Aanund (Hrsg.): *Foundations of Social Choice Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 103-132.
- Elster, Jon (1989): *The Cement of Society. A Study of Social Order*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, Jon (2000): *Arguing and Bargaining in Two Constituent Assemblies*, *University of Pennsylvania Journal of Constitutional Law*, Jg. 2, Nr. 2, S. 345-421.
- Elster, Jon/Hylland, Aanund (Hrsg.) (1986): *Foundations of Social Choice Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Emery, Fred (1995): Participative Design: Effectivem Flexible and Successful, Now!, Journal for Quality and Participation, Jg. 18, Nr. 1, S. 6-9.
- Emery, Merrelyn/Purser, Ronald (1996): The Search Conference: A powerful Method for planning organizational Change and Community Action, San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Emich, Eike/Fröhlich, Michael (2010): Universität in Deutschland zwischen Institution und Organisation. Reflexionen zur Idee der Universität und ihrer betrieblichen Ausgestaltung, Sozialer Sinn, Jg. 11, Nr. 1, S. 1-22.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Verlag.
- Enders, Jürgen (2008): Hochschulreform als Organisationsreform, in: Kehm, Barbara (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 231-242.
- Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen, in: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443-456.
- Engel, Nicolas/Sausele-Bayer, Ines (Hrsg.) (2014): Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Erev, Ido/Roth, Alvin (2014): Maximization, Learning, and Economic Behavior, Proceedings of the National Academy of Science, Jg. 111, Nr. 3, S. 10818-10825.
- Ertel, Chris/Solomon, Lisa (2014): Moments of Impact: How to Design Strategic Conversations that Accelerate Change, New York: Schuster & Schister Publishers.
- ESF-European Science Foundation (Hrsg.) (2007): The 'Steering' of Higher Education Systems: A Public Management Perspective, Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society, Strasbourg: ESF- European Science Foundation.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln, Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Estermann, Thomas/Nokkala, Terhi/Steinel, Monika (2011): University Autonomy in Europe II. The Scorecard, (Hrsg.), EUA - European University Association, Brüssel.
- Europäische Kommission (2009): Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, Brüssel, Europäische Kommission.
- Evans, Eric (1997): Thatcher and Thatcherism, New York/Oxon: Routledge Publishers.
- Fachhochschulrat (2010): Bericht des Fachhochschulrates 2010 (FHR-Jahresbericht), Wien: FHR.
- Fama, Eugene (1980): Agency Problems and the Theory of the Firm, The Journal of Political Economy, Jg. 88, Nr. 2, S. 288-307.
- Farrell, Mark (2000): Developing a Market-oriented Learning Organisation, Australian Journal of Management, Jg. 25, Nr. 2, S. 201-222.

- Faulstich, Peter/Trumann, Jana (2016): Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion, in: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Universität. Impulse, Spannungen und Kooperationen, Norderstedt: Books on Demand, S. 2-10.
- Feld, Timm/Meisel, Klaus (2010): Organisationspädagogik - Begründung, Relevanz und Herausforderungen einer neuen erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin, in: Heidsieck, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 45-55.
- Felfe, Jörg/Ducki, Antje/Franke, Franziska (2014): Führungskompetenzen der Zukunft, in: Badura, Bernhard et al. (Hrsg.): Fehlzeiten - Report 2014. Erfolgreiche Unternehmen von morgen-gesunde Zahlen heute gestalten, Berlin/Heidelberg: Springer Fachmedien, S. 139-148.
- Ferlie, Ewan/Musselin, Christine/Andresani, Gianluca (2007): The 'Steering' of Higher Education Systems: A Public Management Perspective, in: ESF-European Science Foundation (Hrsg.): Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society, Strasbourg: ESF- European Science Foundation, S. 59-75.
- Findeis-Dorn, Christine (2004): Achtsamkeit lernen im Offenen Dialog. Dialog-Projekte mit Studierenden, Gruppendynamik und Organisationsberatung, Jg. 35, Nr. 1, S. 7-26.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Freeman, R. Edward (1984): Strategic Management: a Stakeholder Approach, Boston: Pitman Publishing.
- Freire, Paulo (1972): Pedagogy of the Oppressed, New York: Seabury Press.
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51), Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 30-46.
- Frey, Andreas (2013): Soft Skills - Überlegungen aus der Perspektive der Pädagogik, Zeitschrift für berufliche Bildung, Jg. 65, Nr. 4, S. 7-11.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 712-744.
- Frey, Andreas/Ertelt, Bernd-Joachim (2013): Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Ausbildung, in: Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 441-465.
- Frey, Andreas/Jäger, Reinhold (2008): Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften. Ein kritischer Diskurs, Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 1, Nr. 2, S. 719-737.
- Frey, Andreas/Lissmann, Urban/Schwarz, Bernd (Hrsg.) (2013): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Fried, Jochen (2006): Higher Education Governance in Europe: Autonomy, Ownership and Accountability - A Review of the Literature, in: Kohler, Jürgen/Huber, Josef (Hrsg.): Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces, 1st edition, Strasbourg: Council of European Publishing, S. 79- 134.
- Friedman, Victor (2003): The Individual as Agent of Organizational Learning, in: Dierkes, Meinolf/Berthoin Antal, Ariane/Child, John/Nonaka, Ikujiro (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning & Knowledge, Oxford/New York: Oxford University Press, S. 398-427.
- Frølich, Nicoline/Huisman, Jeroen /Slipersæter, Stig/Stensaker, Bjørn /Pimentel Bo´tas, Paulo Charles (2013): A Reinterpretation of Institutional Transformations in European Higher Education: Strategising Pluralistic Organisations in Multiplex Environments, Higher Education, Jg. 65, Nr. 1, S. 79-93.
- Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse, 6. Auflage, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fulton, William (2012): Community Learning: Broadening the base for collaborative Action, National Civic Review, Jg. 101, Nr. 3, S. 12-22.
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016a): Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann: (Hrsg.): FFH Forum der österreichischen Fachhochschulen, Wien.
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016b): A Holistic Governance Framework for Diversity Management at the Tertiary Level: (Hrsg.): CHER - Consortium of Higher Education Researchers 29th Annual Conference, Cambridge/UK.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (2014): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Garavan, Thomas (1997): The Learning Organization: a Review and Evaluation, The learning Organization, Jg. 4, Nr. 1, S. 18-29.
- Garvin, David (1993): Building a Learning Organization, Harvard Business Review, Jg. 71, Nr. 4, S. 78-92.
- Gebhard, Ulrich (Hrsg.) (2015): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht, Wiesbaden: VS-Springer Fachmedien.
- Gehring, Thomas (1996): Arguing und Bargaining in internationalen Verhandlungen, in: von Prittwitz, Volker (Hrsg.): Verhandeln und Argumentieren. Dialog, Interessen und Macht in der Umweltpolitik, Opladen: Verlag Leske + Budrich, S. 207-238.
- Geißler, Harald (1994): Bildungsmanagement: ein konzeptioneller Aufriss, in: Geißler, Harald/vom Bruch, Thomas/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Bildungsmanagement, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 9-23.
- Geißler, Harald (1995a): Grundlagen des Organisationslernens, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Geißler, Harald (1995b): Organisationslernen und Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Paradigmen linearen Denkens, zirkulärer Kausalität und hermeneutischer Selbstreferentialität, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, S. 1-17.

- Geißler, Harald (1996): Sinnmodelle des Managements: Vom Handwerker- über das Gärtner- zum Mitverantwortungsmodell, in: Geißler, Harald/Krahmann-Baumann, Beate/Lehnhoff, Andre (Hrsg.): Umdenken im Management - Management des Umdenkens, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 113-128.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1997): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1999): Organisationslernen durch Wissensmanagement, Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang.
- Geißler, Harald (2000): Organisationspädagogik: Umriss einer neuen Herausforderung, München: Vahlen Verlag.
- Geißler, Harald (2005): Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens, in: Göhlich, Markus/Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-42.
- Geißler, Harald/Lehnhoff, Andre/Petersen, Jendrik (Hrsg.) (1998): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Geldermann, Brigitte/Severing, Eckhart/Stahl, Thomas (2006): Perspektiven des selbst gesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung, in: Euler, Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günter (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 109-120.
- Genschel, Philipp/Leibfried, Stephan/Zangl, Bernhard (2006): Zerfaserung und Selbsttransformation - Das Forschungsprogramm "Staatlichkeit im Wandel", Bremen: Universität Bremen.
- Gibb, Allan/Haskins, Gay/Robertson, Ian (2013): Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions, in: Altmann, Andreas/Ebersberger (Hrsg.): Universities in Change. Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization, New York: Springer Science+Business Media, S. 9-45.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, 3. Auflage, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Giulbrandsen, Magnus/Slipersaeter, Stig (2007): The Third Mission and the Entrepreneurial University Model, in: Bonaccorsi, Andrea/Daraio, Cinzia (Hrsg.): Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe, Northampton/Massachusetts: Edward Elgar Publishing, S. 112-143.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago: Aldine Atherton.
- Gläser, Jochen/Lange, Stefan (2007): Ebenen, Funktionsbereiche, Querschnittsfragen: Wissenschaft, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 437- 451.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gläser, Jochen/von Stuckrad, Thimo (2013): Reaktionen auf Evaluationen. Die Anwendung neuer Steuerungsinstrumente und ihre Grenzen, in: Grande, Edgar et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft - Reorganisation, externe Anforderungen, Medialisierung, Bielefeld: transcript Verlag, S. 73-94.
- Göhlich, Markus (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen, Weinheim: Beltz Wissenschaft - Deutscher Studien Verlag.
- Göhlich, Markus (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung, in: Göhlich, Markus/Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-24.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schröer, Andreas/et al. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Organisationspädagogik (Hrsg.), Koblenz.
- Goldberg, Stephen/Sander, Frank/Rogers, Nancy/Cole, Sarah (2012): Dispute Resolution, New York: Wolters Kluwer Law & Business.
- Gomes, Jorge/Hurmelinna, Pia/Amaral, Virgilio/Blomqvist, Kirsimarja (2005): The Republic of Science and the Kingdom of Industry, The Journal of Workplace Learning, Jg. 17, Nr. 1/2, S. 88-98.
- Gomez, Peter/Zimmermann, Tim (1992): Unternehmensorganisation: Profile, Dynamik, Methodik, St. Gallener Management Konzept, Band 3, New York: Campus Verlag.
- González, Julia/Wagenaar, Robert (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Bilbao: University of Deusto.
- Graf, Patricia (2006): Staat und organisierte Interessen in der vergleichenden Politikwissenschaft: Pluralismus, Neokorporatismus und Policy-Netzwerke, in: Barrios, Harald/Stefes, Christoph (Hrsg.): Einführung in die Comparative Politics, München: Oldenbourg Verlag, S. 136-153.
- Grahlke, Hans-Jürgen (2014): Systemtheoretisch geprägtes Management in Universitäten: Forschungsrelevanz, zentrale Momente und Anwendung, in: Scherm, Ewald (Hrsg.): Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie?, München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 231-252.
- Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (Hrsg.) (2013): Neue Governance der Wissenschaft - Reorganisation, externe Anforderungen, Medialisierung, Bielefeld: transcript Verlag.
- Grapp, Jörn/Wycisk, Christine/Dursun, Muhammed/Hülsmann, Michael (2005): Ideengeschichtliche Entwicklung der Selbststeuerung – Die Diffusion eines interdisziplinären Forschungskonzeptes, Hülsmann, Michael (Hrsg.), Universität Bremen, Schriftenreihe Forschungsbeiträge zum Strategischen Management: Bd. 8 - Management Nachhaltiger Systementwicklung, Bremen.
- Grice, Paul (1979): Logik und Kommunikation, in: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 243-265.
- Grossmann, Ralph (Hrsg.) (1997): Wie wird Wissen wirksam?, Wien/New York: Springer Verlag.
- Güldenbergh, Stefan (2003): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Ein systemtheoretischer Ansatz, 4. Auflage, Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.

- Haakstad, Jon/Hoogewijs, Bert/Ivosevic, Vanja/Frederiks, Mark/Prisching, Manfred (2007): Gutachten zur Evaluation des österreichischen Fachhochschulrates, Wien:
- Haase, Michaela (2000): Institutionenökonomische Betriebswirtschaftstheorie: allgemeine Betriebswirtschaftslehre auf sozial- und institutionentheoretischer Grundlage, Wiesbaden: DUV- Deutscher Universitätsverlag,.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1987): Theorie kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habicht, Hagen (2009): Universität und Image. Entwicklung und Erprobung eines stakeholderorientierten Erhebungsinstrumentariums, Dissertation, München: Technische Universität München, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.
- Hackl, Elsa (2008): The Role of the Non-University Sector in Austrian Higher Education, in: Taylor, James/Ferreira, José /de Lourdes Machado, Maria/Santiago, Rui (Hrsg.): Non-University Higher Education in Europe, Dordrecht: Springer Science + Business Media, S. 15-42.
- Hackl, Elsa (2013): Von Government zu Governance: Der Fachhochschulbereich als ein österreichischer Testfall?, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht, Wien/Graz: NWV - Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 51-62.
- Haller, Michael (2001): Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten, Konstanz.
- Handy, Charles (1996): Gods of Management. The Changing Work of Organizations, Oxford: Oxford University Press.
- Hanft, Anke (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung, Arbeit - zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Jg. 3, Nr. 6, S. 282-303.
- Hanft, Anke (Hrsg.) (2000): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Hanft, Anke (2007): Prozessorientierte Qualitätssicherung als neuer Standard des hochschulinternen Qualitätsmanagements, in: AQA- Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hrsg.): Qualitätsmanagement und -entwicklung im Europäischen Hochschulraum, Wien: Facultas Verlag, S. 47-56.
- Harman, Kay/Meek, Lynn (2002): Introduction to a Special Issue: "Merger Revisited: International Perspectives on Mergers in Higher Education, Higher Education, Jg. 44, Nr. 1, S. 1-4.
- Hassan, Zaid (2014): The Social Labs Revolution. A new Approach to solving our most complex Challenges, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus, Bielefeld: transcript Verlag.
- Haus, Michael (2008): Governance-Rhetorik und Institutionenpolitik. Politisierung und Depolitisierung in der Konstruktion neuer Praktiken des Regierens, in: Schuppert, Gunnar Folke/Zürn, Michael (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-117.

- Hauser, Werner (2013): Die wesentlichsten Inhalte der Stammfassung und der Novellen zum FHStG, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht, Wien/Graz: NWV - Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 27-44.
- Hazelkorn, Ellen (2011/2015): Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for the World Wide Excellence, New York/Hampshire: Palgrave/Macmillan.
- Hazelkorn, Ellen (2012): Higher Education`s Future: A New Global Order?, Stavanger/Norwegen: EAIR - European Association for Institutional Research, S. 1-45.
- Heider, Fritz (1959): Thing and Medium, Psychological Issues, Jg. 1, Nr. 3, S. 1-34.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2011): Öffnung der Hochschule. Chancegerechtigkeit, Diversität, Integration, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Heinrichs, Werner (2010): Hochschulmanagement, München: Oldenbourg Verlag.
- Helsper, Werner (2012): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills: UTB - Verlag Barbara Budrich, S. 15-34.
- Hertwig, Alexandra (2014): Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung. Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf Basis von Publikationen, Kassel: INCHER
- Hoffman, Andrew (1997): From Heresy to Dogma: An Institutional History of Corporate Environmentalism, San Francisco: New Lexington Press.
- Hofmaier, Bernd (2014): Institutional and Organizational Perspectives on Dialogue: Lessons learned from Scandinavian Experiences, in: Becke, Guido (Hrsg.): Mindful Change in Times of Permanent Reorganization. Organizational, Institutional and Sustainability Perspectives, Berlin/Heidelberg: Springer Science and Business Media, S. 91-111.
- Holling, Crawford (1978): Adaptive Environmental Assessment and Management, Chichester: John Wiley & Sons.
- Höllinger, Sigurd (2013): Vernunft allein genügt nicht. Die Durchsetzung des innovativen Konzepts der Fachhochschule, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht, Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 45-50.
- Hollingsworth, Rogers/Boyer, Robert (Hrsg.) (1997): Contemporary Capitalism. The Embeddedness of Institutions, Cambridge: Cambridge University Press.
- Holman, Peggy (2010): Engaging Emergence: Turning Upheaval into Opportunity, San Francisco: Barrett-Koehler.
- Holthausen, Robert (1990): Accounting Method Choice: Opportunistic Behavior, Efficient Contracting, and Information Perspectives, Journal of Accounting and Economics, Jg. 12, Nr. 1, S. 207-218.
- Holzinger, Helmut (2013): Die quantitative und qualitative Dimension der FH-Entwicklung, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht, Wien/Graz: NWV - Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 63-73.
- Holzinger, Helmut/Koleznik, Kurt (Hrsg.) (2014): 20 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Rolle und Wirkung, Wien: Facultas Verlag.

- Holzinger, Katharina (2001): Verhandeln statt Argumentieren oder Verhandeln durch Argumentieren? Eine empirische Analyse auf der Basis der Sprechaktttheorie, Politische Vierteljahresschrift, Jg. 42, Nr. Heft 3, S. 414-446.
- Homann, Karl/Suchanek, Karl (2005): Ökonomik - Eine Einführung, 2. Auflage, Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Hood, Christopher (1995): The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme, Accounting, Organizations and Society, Jg. 20, Nr. 2-3, S. 93-109.
- Hopf, Caroline (2005): Vom Archiv zum Prozess - Historische Spuren organisationalen Lernens am Beispiel der Versuchsschule Mannheim-Feudenheim, in: Göhlich, Markus/Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-57.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews, Zeitschrift für Soziologie., Jg. 7, Nr. 2, S. 97-115.
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (1984): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hornbostel, Stefan/Knie, Andreas/Simon, Dagmar (Hrsg.) (2010): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horster, Detlef (1994): Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hörster, Reinhard (2012): Bildung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills: UTB - Verlag Barbara Budrich, S. 45-56.
- Houston, Don/Paewai, Shelley (2013): Knowledge, Power and Meanings Shaping Quality Assurance in Higher Education: a Systemic Critique, Quality in Higher Education, Jg. 19, Nr. 3, S. 261-282.
- Huber, George (1991): Organizational Learning: The Contributing Process and the Literatures, Organization Science, Jg. 2, Nr. 1, S. 88-115.
- Huisman, Jeroen (Hrsg.) (2009): International Perspectives on the Governance of Higher Education. Alternative Frameworks for Coordination, International Studies in Higher Education, New York/London: Routledge, Taylor & Francis.
- Huisman, Jeroen/de Boer, Harry/Dill, David/Souto-Otero, Manuel (Hrsg.) (2015): The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan Publishers.
- Huisman, Jeroen/Stensaker, Bjørn/Kehm, Barbara (2009): Quo vadis Bologna?, in: Kehm, Barbara/Huisman, Jeroen/Stensaker, Bjørn (Hrsg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, S. xiii-xx.
- Hussy, Walter/Schreier, Margit/Echterdorff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften, Berlin/Heidelberg/New York: Springer Verlag.
- Hüther, Otto (2009): Hochschulräte als Steuerungsakteure?, IHS- Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 31, Nr. 2, S. 50-73.

- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen, Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Institut für Soziologie.
- Hüther, Otto/Jacob, Anna Katharina/Seidler, Hanns/Wilke, Karsten (2011): Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Eine Umsetzungsanalyse vor dem Hintergrund der Förderprogramme des Stifterverbandes und der Heinz Nixdorf Stiftung, Speyer: Zentrum für Wissenschaftsmanagement e.V. .
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als "vergessene" Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten, in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-40.
- Innes, Judith/Booher, David (2003): Collaborative Policymaking: Governance through Dialogue, in: Hajer, Maarten/Wagenaar, Hendrik (Hrsg.): Deliberative Policy Analysis. Understanding Governance in the Network Society, Cambridge: Cambridge University Press, S. 33-59.
- Isaacs, William (1999): Dialogue and the Art of Thinking together. A pionieering Approach to Communicating in Business and in Life, New York/London/Toronto/Sydney/Auckland: Currency and Doubleday Publishers.
- Isaacs, William (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen, Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Jackson, Paul/McKergo, Mark (2002): The Solutions Focus in Business and Organizations. Making Coaching and Change simple, London/Boston: Nicolas Brealey International.
- Jacobs, Robert (1994): Real Time Strategic Change. How to Involve an entire Organization in fast and far-reaching Change, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Jaeger, Michael (2009): Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wie wirken formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen?, in: Bogumil, Jörg/Heinze, Rudolf (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen - eine Zwischenbilanz, Berlin: Nomos Verlag, Edition Sigma, S. 45-65.
- Jakobi, Tobias (2007): Akteurzentrierter Institutionalismus und Arenen-Konzept in der Mitbestimmungsforschung. Zum theoretischen Rahmen eines Forschungsprojektes, Frankfurt am Main/Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- James, Estelle/Rose-Ackerman, Susan (2013): The Non-Profit Enterprise in Market Economics, Oxford/London: Taylor & Francis.
- James, William (1977): A Pluralistic Universe, Harvard: Harvard University Press.
- Jann, Werner/Wegrich, Kai (2010): Governance und Verwaltungspolitik: Leitbilder und Reformkonzepte, in: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175- 200.
- Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, Dorothea (Hrsg.) (2007): New Forms of Governance in Research Organizations. Disziplinary Approaches, Interfaces and Integration, Dordrecht: Springer Science+ Business Media B.V.
- Jansen, Dorothea (Hrsg.) (2010): Governance and Performance in the German Public Research Sector, Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer Science+ Business Media B.V.

- Jansen, Dorothea (2010a): Von der Steuerung zur Governance: Wandel der Staatlichkeit?, in: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-50.
- Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen, Bildungsforschung, Jg. 5, Nr. 2, S. 1-18.
- Jenner, Annabel (2013): Kooperationen als organisationale Herausforderung und personenabhängige Aufgabe. Zum Zusammenhang des Lernens von Mitarbeitenden und Organisationen in Kooperationen, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm/Seittler, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91-109.
- Jensen, Michael/Meckling, William (1976): Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure, Journal of Financial Economics, Jg. 3, Nr. 4, S. 305-360.
- Jessop, Bob (2002): Governance and Metagovernance: On Reflexivity, Requisite Variety, and Requisite Irony, in: Heinelt, Hubert et al. (Hrsg.): Participatory Governance in Multi-Level Context: Concepts and Experience, Opladen: Leske + Budrich, S. 33-58.
- Jessop, Bob (2004): Hollowing out the "Nation-State" and Multilevel-Governance, in: Kennett, Patricia (Hrsg.): A Handbook of Comparative Social Policy, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, S. 11-25.
- Johansen, Bob/Euchner, James (2013): Navigating the VUCA World, Research -Technology Management, Jg. 56, Nr. 1, S. 10-15.
- John, Oliver/Srivastava, Sanjay (1999): The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and theoretical Perspectives, in: Pervin, Lawrence/John, Oliver (Hrsg.): Handbook of Personality: Theory and Research 2, New York/London: The Guilford Press, S. 102-138.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness, Cambridge: Harvard University Press.
- Johnson, Barry (1996): Polarity Management. Identifying and Managing Unsolvable Problems, Middlewill: Polarity Management Associates.
- Jongbloed, Ben (2003): Marketisation in Higher Education, Clark's triangle and the Essential Ingredients of Markets, Higher Education Quarterly, Jg. 57, Nr. 2, S. 110-135.
- Jongbloed, Ben/Enders, Jürgen/Salerno, Carlo (2007): Higher Education and its Communities: Interconnections and Interdependencies, in: ESF-European Science Foundation (Hrsg.): Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society, Strasbourg: ESF- ESF-European Science Foundation, S. 40-58.
- Jongbloed, Ben/Enders, Jürgen/Salerno, Carlo (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda, Higher Education, Jg. 56, Nr. 3, S. 303-324.
- Kamm, Ruth (2014): Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb, Bamberg: University of Bamberg Press.
- Kaufmann, Daniel/Kraay, Aart/Mastruzzi, Massimo (2011): The Worldwide Governance Indicators. Methodology and Analytical Issues, Hague Journal on the Rule of Law, Jg. 3, Nr. 2, S. 220-246.

- Keck, Otto (1995): Rationales kommunikatives Handeln in den internationalen Beziehungen. Ist eine Verbindung von Rational-Choice-Theorie und Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns möglich?, Zeitschrift für Internationale Beziehungen, Jg. 2, Nr. 1, S. 5-48.
- Kehm, Barbara (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39.
- Kehm, Barbara (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur "Organisation Hochschule", in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-26.
- Kehm, Barbara/Babyesiza, Akiiki (2009): Governance-Forschung - eine anwendungsorientierte Wissenschaft?, in: Keller, Andreas/Staak, Sonja (Hrsg.): Innovation durch Partizipation: Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 119- 128.
- Kehm, Barbara/Fuchs, Marek (2010): Neue Formen der Governance und ihre Folgen für die akademische Kultur und Identität, in: Clement, Ute/Nowak, Jörg/Scherrer, Christoph/Ruß, Sabine (Hrsg.): Public Governance und schwache Interessen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75- 94.
- Kehm, Barbara/Huisman, Jeroen/Stensaker, Bjørn (Hrsg.) (2009): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen - mehr Markt und weniger Selbststeuerung?, in: Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Weinheim: Beltz Verlag, S. 41-55.
- Kehm, Barbara/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2012): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Andreas/Staak, Sonja (Hrsg.) (2009): Innovation durch Partizipation: Steuerung von Hochschulen im 21. Jahrhundert, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kelly, Gavin/Mulgan, Geoff/Muers, Stephen (2002): Creating Public Value: An Analytical Framework for Public Service Reform, UK Ministry of State (Hrsg.), Strategy Unit/Cabinet Office, London.
- Kemp, René/Loorbach, Derk (2006): Transition Management: a Reflexive Governance Approach, in: Voß, Andreas/Bauknecht, Dierk/Kemp, René (Hrsg.): Reflexive Governance for Sustainable Development, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, S. 103-130.
- Kemp, René/Loorbach, Derk/Rotmans, Jan (2007): Transition Management as a Model for Managing Processes of Co-Evolution towards Sustainable Development, International Journal of Sustainable Development & World Ecology, Jg. 14, Nr. 1, S. 78-91.
- Keohane, Robert (2002): Power and Governance in a partially globalized World, London/New York: Routledge.
- Keohane, Robert/Nye, Joseph (1977): Power and Interdependence. World Politics in Transition, Boston: Little, Brown and Co.

- Keohane, Robert/Nye, Joseph (1987): Power and Interdependence Revisited, International Organization, Jg. 41, Nr. 4, S. 725-753.
- Keohane, Robert/Nye, Joseph (1998): Power and Interdependence in the Information Age, Foreign Affairs, Jg. 77, Nr. 5, S. 81-94.
- Kersten, Jens (2009): Governance in der Staats- und Verwaltungswissenschaft, in: Grande, Edgar/May, Stefan (Hrsg.): Perspektiven der Governance-Forschung, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 45- 60.
- Kettunen, Juha (2015): Stakeholder Relationships in Higher Education, TEAM - Tertiary Education and Management, Jg. 21, Nr. 1, S. 56-65.
- Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.) (2006): Organisationstheorien, 6. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kim, Daniel (1993): A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning. Applications in TQM and Product Development, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, Department of Management.
- Kim, Myung-Shin (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Herausgegeben in der Reihe Internationale Pädagogik von Winfried Böhm, Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann.
- Kirsch, Guy (2004): Neue Politische Ökonomie, Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Kleink, Tanja/Nullmeier, Frank (2004): Public Governance als Reformstrategie, Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Klimecki, Rüdiger (1996): Führung in der lernenden Organisation, Konstanz: Universität Konstanz, S. 1-38.
- Klimecki, Rüdiger (2007): Governance als Lernprozeß, in: Koch, Rainer/Dixon, John (Hrsg.): Public Governance and Leadership. Political and Managerial Problems in Making Public Governance Changes the Driver for Re-Constituting Leadership, Wiesbaden: DUV - Deutscher Universitätsverlag, S. 152-171.
- Klimecki, Rüdiger/Thomae, Markus (1997): Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung, Konstanz: Universität Konstanz.
- Kloke, Katharina/Krücken, Georg (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? Wahrnehmung und Umgang mit Zielkonflikten an deutschen Hochschulen aus der Organisationsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der akademischen Lehre, in: Becker, Fred/Krücken, Georg/Wild, Elke (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 13-29.
- Koch, Jochen (2011a): Organisationale Anforderungen im Geflecht widersprüchlicher Erwartungen - zur Bedeutung reflexiver Kompetenzen, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 95-102.
- Koch, Rainer (2011b): Theorieproduktionen und Gestaltungsoptionen in der Modernisierung öffentlicher Dienste. Konzepte und Folgen einer Betrachtung der Modernisierung als ein sich verstetigender Lern- und Entwicklungsprozess, in: Koch, Rainer/Conrad, Peter/Lorig, Wolfgang (Hrsg.): New Public Service. Öffentlicher Dienst als Motor der Staats- und Verwaltungsmodernisierung, Wiesbaden: Gabler Verlag Springer Fachmedien, S. 13-39.

- Kohler, Jürgen (2004): Bologna und die Folgen - nach der Konferenz von London, in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin: Raabe Verlag, S. 1-20.
- Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Verlag Walter Kohlhammer.
- Konrad, Klaus (2014): Kooperatives Lernen, in: Konrad, Klaus (Hrsg.): Lernen lernen - allein und mit anderen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 79-87.
- Kooiman, Jan (2005): Governing as Governance, London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage Publishers.
- Kooiman, Jan/Van Vliet, Martijn (1993): Governance and Public Management, in: Eliassen, Kjell/Kooiman, Jan (Hrsg.): Managing Public Organisations, London: Sage Publishers, S. 58-72.
- Kopf, Hartmut/Müller, Susan/Rüede, Dominik/Lurtz, Kathrin/Russo, Peter (2015): Einführung: "Weitgehend abgehängt?" Bildungsgerechtigkeit ist Grundlage einer offenen Gesellschaft, in: (Hrsg.): Soziale Innovationen in Deutschland. Von der Idee zur gesellschaftlichen Wirkung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-11.
- Kopp-Malek, Tanja (2004): Über das Lernen in und von Organisationen: Einblicke in Diskussionen zum Forschungsfeld "organisationales Lernen", in: Florian, Michael/Hilldebrandt, Frank (Hrsg.): Adaption und Lernen in und von Organisationen. Beiträge aus der Sozionik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-40.
- Korth, Sharon (2000): Single and Double-Loop Learning: Exploring potential Influence of Cognitive Style, Organization Development Journal, Jg. 18, Nr. 3, S. 87-98.
- Kottmann, Andrea/Nickel, Sigrun (2010): Wissenschaftsmanagement – Terra incognita der Wissenschaft? Überblick über den Forschungsstand, in: CHE-Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF, Gütersloh: S. 21-34.
- Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen, Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Nr. 1, S. 387-406.
- Krause, Detlef (2001): Luhmann Lexikon, 4. Auflage, Stuttgart: Verlag Lucius&Lucius.
- Krautz, Jochen (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen, Pädagogische Rundschau, Jg. Nr. 1, Nr. S. 81-93.
- Krempkow, René/Klottmann, André/Möller, Torger (Hrsg.) (2014): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft, iFQ-Working Paper No. 15/März 2014, Berlin: iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung,.
- Kreysing, Matthias (2008): Forschungsförderung mittels leistungsorientierter Mittelvergabe, ZfHE - Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 3, Nr. 1, S. 19-28.
- Krücken, Georg (2011): Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung, die hochschule, Jg. 2, Nr. 1, S. 102-116.
- Krücken, Georg (2014): Higher Education Reforms and Unintended Consequences: a Research Agenda, Studies in Higher Education, Jg. 39, Nr. 8, S. 1439-1450.

- Krücken, Georg/Wild, Elke/Kloke, Katharina/Esdar, Wiebke (2012): Universitäre Lehre in Zeiten der Studienreform und Exzellenz-Initiative: Multiple Zielverfolgung auf der Ebene der Organisation und ihrer individuellen Akteure. Schlussbericht des Projektes "Congo@universities - Conflicting goals@universities", (Hrsg.), Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer/Universität Bielefeld, Bielefeld/Speyer.
- Kühl, Stefan (2012): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift, Bielefeld: transcript Verlag.
- Kunz, Volker/Gabriel, Oscar (2000): Soziale Integration und politische Partizipation. Das Konzept des Sozialkapitals - Ein brauchbarer Ansatz zur Erklärung politischer Partizipation?, in: Druwe, Ulrich/Kühnel, Steffen/Kunz, Volker (Hrsg.): Kontext, Akteur und strategische Interaktion, Opladen: Verlag Leske + Budrich, S. 47-74.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule, in: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-54.
- Kyvik, Svein (2007): Academic Drift: a Reinterpretation, in: Studies, CHEPS- Centre for Higher Education Policy (Hrsg.): A Festschrift in Honour of Guy Neave. Towards a Cartography of Higher Education Policy Change, Enschede: S. 333-338.
- Kyvik, Svein/Stensaker, Bjørn (2013): Factors affecting the Decision to Merge: The Case of strategic Mergers in Norwegian Higher Education, Tertiary Education and Management, Jg. 19, Nr. 4, S. 323-337.
- Lachmann, Werner (2006): Wirtschaft und Ethik. Maßstäbe wirtschaftlichen Handelns aus biblischer und ökonomischer Sicht, Münster/Berlin: LIT Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 5., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governance von Universitäten, dms-der moderne Staat-Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, Jg. 1, Nr. 1, S. 235-248.
- Lange, Stefan (2009): Neuer gesellschaftlicher Legitimierungsbedarf der Wissenschaft in Deutschland - Veränderungen in der Wissenschafts-Governance am Beispiel der Universitäten, in: Böhlke, Effi/Laborier, Pascale/Knie, Andreas/Simon, Dagmar (Hrsg.): Exzellenz durch Steuerung? Neue Herausforderungen für das deutsche und das französische Wissenschaftssystem. Discussion Paper SP III 2009-602, Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, S. 70 - 96.
- Lange, Stefan/Schimank, Uwe (2004): Governance und gesellschaftliche Integration, in: Lange, Stefan/Schimank, Uwe (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-46.
- Lange, Stefan/Schimank, Uwe (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder, in: Holzinger, Katharina/Joergens, Helge/Knill, Christoph (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken, Sonderheft 38 der Politischen Vierteljahresschrift, Wiesbaden: S. 522-548.
- Langer, Roman (2015): Educational Governance und Theoriebildung, in: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 45-64.

- Langer, Roman/Hüther, Otto (2009): Das Governance-Konzept, in: von Lüde, Rolf/Moldt, Daniel/Valk, Rüdiger (Hrsg.): Selbstorganisation und Governance in künstlichen und sozialen Systemen, Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: LIT Verlag, S. 469-485.
- Laumann, Edward/Galaskiewicz, Joseph/Marsden, Peter (1978): Community Structure as Interorganizational Linkage, *Annual Review of Sociology*, Jg. 4, Nr. 1, S. 455-484.
- Lebherz, Carmen/Mohr, Cordula/Henning, Matthias/Sedlmeier, Peter (Hrsg.) (2005): Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Beiheft: Hochschullandschaft im Wandel, Weinheim/Basel: Beltz.
- Lechner, Karl/Egger, Anton/Schauer, Reinhard (2001): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 19. Auflage, Wien: Linde Verlag.
- Lefebvre, Virgine Marie/Sorenson, Douglas/Henchion, Maeve/Gellynck, Xavier (2016): Social Capital and Knowledge Sharing Performance of Learning Networks, *International Journal of Information Management*, Jg. 36, Nr. 4, S. 570-579.
- Lehmbruch, Gerhard (1984): Interorganisatorische Verflechtungen im Neokorporatismus, in: Falter, Jürgen/Fenner, Christian/Greven, Michael (Hrsg.): Politische Willensbildung und Interessensvermittlung, Mannheim: Verlag Opladen, S. 467-482.
- Lehnhoff, Andre (1998): Strategien des Personalmanagements in einer Lernenden Organisation - oder: Die strategischen Herausforderungen der Personalpolitik im Rahmen eines dialogischen Managementverständnisses, in: Geißler, Harald/Behrmann, Detlef/Krahmann-Baumann, Beate (Hrsg.): Organisationslernen konkret, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 107-142.
- Lennertz, Bill/Lutzenhiser, Aarin (2006): *The Charrette Handbook: the Essential Guide to design Public Involvement*, Chicago/Washington: APA Planners Press.
- Lenoble, Jacques/Maesschalck, Marc (2010): Renewing the Theory of Public Interest: The Quest for a Reflexive and Learning-Based Approach to Governance, in: De Schutter, Olivier/Lenoble, Jacques (Hrsg.): *Reflexive Governance - Redefining the Public Interest in a Pluralistic World*, 1. Auflage, Oxford/Portland: Hart Publishing, S. 3-22.
- Lepori, Benedetto/Huisman, Jeroen/Seeber, Marco (2014): Convergence and Differentiation Processes in Swiss Higher Education: an Empirical Analysis, *Studies in Higher Education*, Jg. 39, Nr. 2, S. 197-218.
- Leutner, Detlev (2013): Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung, in: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*, Bonn: BiBB- Arbeitsinstitut für Berufsbildungsforschung, , S. 17-28.
- Levine, Stewart (1998): *Getting to Resolution: Turning Conflict into Collaboration*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Leydesdorff, Loet (2012): The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy?, *Journal of Knowledge Economy*, Jg. 3, Nr. 1, S. 25-35.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.

- Lindner, Markus/Niedlich, Sebastian/Klaussing, Julia/Brüsemeister, Thomas (2016): Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm "Lernen vor Ort" aus Sicht der Governance-Forschung, in: Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort" (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99-110.
- Lippitt, Lawrence (1998): Preferred Futuring. Envision the Future you want and unleash the Energy to get there, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Loden, Marilyn/Rosener, Judy (1991): Workforce America: Managing Employee Diversity as a Vital Resource, New York/London/Sydney/Tokio/Toronto: McGraw-Hill Publishers.
- Lohr, Karin/Hilbrich, Romy/Peetz, Thorsten (2015): Das Ende der Unsicherheit? Beobachtungen aus der reformierten Universität, in: Apelt, Maja/Senge, Konstanze (Hrsg.): Organisation und Unsicherheit, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 123-138.
- Loprieno, Antonio/Menzel, Eberhard/Schenker-Wicki, Andrea (2011): Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft - eine Außensicht. Rahmenkonzept für einen Hochschulplan, Basel/Mülheim an der Ruhr/Zürich:
- Lorenz, Franz (2011): Betriebspädagogik als Wissenschaft, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 241-258.
- Löschnigg, Günther/Funk, Bernd-Christian (2009): Geschäftsordnungsautonomie im Fachhochschulbereich. Konkurrenz zwischen Erhalter und Kollegium?, zfhr - Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, Jg. 8, Nr. 6, S. 183-188.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 8. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): Die Politik der Gesellschaft, 4. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2003): Soziologie des Risikos, 2. Auflage, Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- Luhmann, Niklas (2004): Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution, in: Burkhart, Günter/Runkel, Gunter (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 241-289.
- Luhmann, Niklas (2005): Was ist Kommunikation?, in: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-120.
- Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2008): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2009a): Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie Sozialer Systeme, Band 1, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Luhmann, Niklas (2009b): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas/Baecker, Dirk (2006): Einführung in die Systemtheorie, Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maag Merki, Katharina/Langer, Robert/Altrichter, Herbert (Hrsg.) (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maassen, Peter/Olsen, Johan P. (Hrsg.) (2007): University Dynamics and European Integration, Dordrecht: Springer.
- Macneil, Ian Roderick (1974): The Many Futures of Contracts, Southern California Law Review, Jg. 47, Nr. 1, S. 691-816.
- Macneil, Ian Roderick (1978): Contracts: Adjustment of Long-term Economic Relations Under Classical, Neoclassical, and Relational Contract Law, Northwestern University Law Review, Jg. 72, Nr. 1, S. 854-905.
- Magruder Watkins, Jane/Mohr, Bernhard/Kelly, Robert (2011): Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination, San Francisco: Wiley & Sons Publishers.
- Mandl, Christoph/Hauser, Markus/Mandl, Hanna (2008): Die schöpferische Besprechung. Kunst und Praxis des Dialogs in Organisationen, Bergisch Gladbach: EHP-Verlag Andreas Kohlhaage.
- Mantzavinos, Chrysostomos/North, Douglass/Shariq, Syed (2003): Learning, Institutions, and Economic Performance, (Hrsg.), Max Planck Institute for Research on Collective Goods, Bonn.
- March, James/Olsen, Johan (Hrsg.) (1976a): Ambiguity and Choice in Organizations, Bergen: Universitetsforlaget.
- March, James/Olsen, Johan (1989): Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics, New York: Free Press.
- March, James/Olsen, Johan (Hrsg.) (1990): Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- March, James G. (1999): Exploration and Exploitation in Organizational Learning, Organization Science, Jg. 2, Nr. 1, S. 71- 87.
- March, James G./Olsen, James P. (1976b): Organizational Learning and the Ambiguity of the Past, in: March, James G./Olsen, James P. (Hrsg.): Ambiguity and Choice in Organizations, Bergen: Universitetsforlaget, S. 54-67.
- Marettke, Christian/Barna, Ákos (2010): Aktuelle Probleme des Hochschulmanagements im Rahmen der "deregulierten" Hochschule, Hochschulmanagement - Zeitung für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen, Jg. 5, Nr. 1, S. 3-14.
- Marginson, Simon/Rhoades, Gary (2002): Beyond national States, Markets, and Systems of Higher Education: A glonacal Agency Theory, Higher Education, Jg. 43, Nr. 1, S. 281- 309.
- Marks, Gary (1992): Structural Policy in the European Community, in: Sbragia, Alberta (Hrsg.): Euro-Politics: Institutions and Policy-Making in the "New" European Community, Washington DC: The Brookings Institution, S. 191-224.

- Marks, Gary (1993): Structural Policy and Multilevel Governance in the EC, in: Cafruny, Alan W./Rosenthal, Glenda G. (Hrsg.): The State of the European Community. Volume 2: The Maatsricht Debates and Beyond, Boulder Col: Harlow Longman Publishers, S. 391-410.
- Marsden, Terry (2013): From Post-Productionism to Reflexive Governance: Contested Transitions in Securing More Sustainable Food Futures, *Journal of Rural Studies*, Jg. 29, Nr. 1, S. 123-134.
- Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar (Hrsg.) (2008): Wissenschaft unter Beobachtung: Effekte und Defekte von Evaluationen, *Leviatan Sonderheft 24*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maynard, Douglas (1984): The Structure of Discourse in Misdemeanor Plea Bargaining, *Law & Society Review*, Jg. 18, Nr. 1, S. 75-104.
- Mayntz, Renate (1993): Policy-Netzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen, in: Héritier, Adrienne (Hrsg.): PVS-Politische Vierteljahreszeitschrift. Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, Wiesbaden: VS - Springer Fachmedien, S.
- Mayntz, Renate (Hrsg.) (2002): Akteure - Mechanismen - Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen, *Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln*, Band 42, Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Mayntz, Renate (2008): Von der Steuerungstheorie zu Global Governance, in: Schuppert, Gunnar Folke/Zürn, Michael (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-60.
- Mayntz, Renate (2009): Governancetheorie: Erkenntnisinteresse und offene Fragen, in: Grande, Edgar/May, Stefan (Hrsg.): Perspektiven der Governance-Forschung, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 9-20.
- Mayntz, Renate (2010): Governance im modernen Staat, in: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, 2., aktualisierte und veränderte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-48.
- Mayntz, Renate/Neidhardt, Friedhelm/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich (Hrsg.) (2008): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus, in: Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung, 1. Auflage, Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 39-72.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- McCormick, Robert/Meiners, Roger (1988): University Governance: A Property Rights Perspective, *Journal of Law and Economics*, Jg. Vol. 31, Nr. No. 2, S. 423- 442.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2009): Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre, *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 31. Jahrgang, Nr. 1, S. 42-61.
- Meisel, Klaus/Feld, Timm (2009): Veränderungen gestalten. Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

- Meixner, Johanna (2009): Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens, 2. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Merkator, Nadine/Scheijderberg, Christian (2011): Professionalisierung der Universitäten an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung, in: Nickel, Sigrun (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, Gütersloh: CHE-Centrum für Hochschulentwicklung, S. 204-217.
- Mertins, Kai/Alwert, Kay/Heisig, Peter (Hrsg.) (2005): Wissensbilanzen - Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln, Berlin/Heidelberg/New York: Springer Verlag.
- Metzger, Christiane (2013): Lernhandeln und Lernmotivation. Überlegungen zum integrierten Lern- und Handlungsmodell, in: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister, Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 183-196.
- Meyer, John/Rowan, Brian (1977): Institutionalised Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, *The American Journal of Sociology*, Jg. 83, Nr. 2, S. 340 - 363.
- Meyer, Renate/Hammerschmied, Gerhard (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. Konzeption und Rolle des Akteurs, in: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 160-171.
- Mezirow, Jack/Taylor, Edward (2011): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Hoboken/New York/Oxford: Jossey-Bass/John Wiley and Sons.
- Miebach, Bernhard (2007): *Organisationstheorie. Problemstellung - Modelle - Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miebach, Bernhard (2010): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*, 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, Max (1986): *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Max (2006): *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Mintzberg, Henry (1979): *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mitchell, Ronald/Agle, Bradley/Wood, Donna (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who or What Really Counts, *Academy of Management Review*, Jg. 22, Nr. 4, S. 853-886.
- Moldaschl, Manfred (2006): Innovationsfähigkeit, Zukunftsfähigkeit, Dynamic Capabilities. Moderne Fähigkeitsmystik und eine Alternative, in: Schreyögg, Georg/Sydow, Jörg (Hrsg.): *Managementforschung 16: Management von Kompetenz*, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 1-36.
- Moning, Elke/Petersen, Jendrik (2010): Organisationslernen und Dialogische Führung als Gestaltungsfelder betriebspädagogischer Professionalität, in: Heidsieck, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.): *Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler*, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 169-182.

- Moore, Mark (1995): *Creating Public Value: Strategic Management in Government*, Cambridge: Harvard University Press.
- Moravcsik, Andrew (1991): *Negotiation the Single European Act: National Interests and Conventional Statcraft in the European Community*, *International Organization*, Jg. 45, Nr. 1, S. 19-56.
- Moravec, John W. (2010): *A New Paradigm of Knowledge Production in Higher Education*, *On the Horizon*, Jg. 16, Nr. 3, S. 123-136.
- Müller-Böling, Detlef (1994): *Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? Hochschulen als Vorstellungstereotypen*, *Forschung & Lehre*, Jg. 7, Nr. 1, S. 272-275.
- Müller-Jentsch, Walther (2003): *Organisationssoziologie. Eine Einführung*, Frankfurt am Main/ New York: Campus Verlag.
- Müller, Harald (1995): *Spielen hilft nicht immer. Die Grenzen des Rational-Choice-Ansatzes und der Platz der Theorie kommunikativen Handelns in der Analyse internationaler Beziehungen*, *Zeitschrift für internationale Beziehungen*, Jg. 2, Nr. 2, S. 371-391.
- Münch, Richard (2004): *Soziologische Theorie: Grundlegung durch die Klassiker*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Musselin, Christine (2011): *Convergences and Divergences in steering Higher Education Systems*, in: King, Roger/Marginson, Simon/Naidoo, Rajani (Hrsg.): *Handbook on Globalization and Higher Education*, Cheltenham/Nothampton: Edward Elgar Publishing, S. 454-468.
- Nagda, Biren Ratnesh/Gurin, Patricia (2007): *Intergroup Dialogue: A Critical-Dialogic Approach to Learning About Difference, Inequality, and Social Justice*, *New Directions for Teaching and Learning*, Jg. 111, Nr. 1, S. 35-45.
- Neal, Craig/Neal, Patricia/Wold, Cynthia (2011): *Art of Convening: Authentic Engagement in Meetings, Gatherings, and Conversations*, Oakland: Barrett-Koehler Publishers.
- Neave, Guy (1979): *Academic Drift: Some Views from Europe*, *Studies in Higher Education*, Jg. 4, Nr. 2, S. 143-159.
- Nickel, Sigrun (2007): *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen-Leistungsstrukturen-Staatliche Steuerung*, München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Nickel, Sigrun (2011): *Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen*, in: Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hrsg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*, Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, S. 123-144.
- Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2011a): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*, Gütersloh: CHE-Centrum für Hochschulentwicklung.
- Niedlich, Sebastian/Lindner, Markus/Brüsemeister, Thomas (2016): *Hierarchie und gleichberechtigte Kooperation im Schmelztiegel lokaler Governance*, in: Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort" (Hrsg.): *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 189-210.
- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-Creating Company*, Oxford, New York: Oxford University Press.

- Nooteboom, Bart (2000): Learning by Interaction: Absorptive Capacity, Cognitive Distance and Governance, *Journal of Management and Governance*, Jg. 4, Nr. 1, S. 69-92.
- Norman, Donald (1983): Some Observations on Mental Models, in: Gentner, Dedre/Stevens, Albert (Hrsg.): *Mental Models*, New York: Lawrence Erlbaum, S. 7-14.
- North, Douglass (1978): Structure and Performance: The Task of Economic History, *Journal of Economic Literature*, Jg. 16, Nr. 3, S. 963-978.
- North, Douglass (1990a): *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- North, Douglass (1990b): A Transaction Cost Theory of Politics, *Journal of Theoretical Politics*, Jg. 4, Nr. 2, S. 355-367.
- North, Klaus (2005): *Wissensorientierte Unternehmensführung*, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- North, Klaus/Güldenber, Stephan (2008): *Produktive Wissensarbeit(er). Antworten auf die Managementherausforderung des 21. Jahrhunderts*, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Nosella, Anna/Contarello, Silvia/Filippini, Roberto (2012): The Intellectual Structure of Organizational Ambidexterity: A Bibliographic Investigation into the State of the Art, *Strategic Organization*, Jg. 10, Nr. 4, S. 450-465.
- O'Reilly, Charles (2013): *Organizational Ambidexterity: Past, Present and Future*, (Hrsg.), Stanford University/Harvard Business School, Stanford.
- OECD (1991): *Alternatives to Universities in Higher Education*, Paris:
- Offe, Claus (2009): Governance: An "Empty Signifier"?, *Constellations*, Jg. 16, Nr. 4, S. 550-562.
- Olivares, Maria/Schenker-Wicki, Andrea (2010): Innovation - Accountability - Performance: Bedrohen die Hochschulreformen die Innovationsprozesse an Hochschulen?, *die hochschule*, Jg. 1, Nr. 1, S. 14-29.
- Oliver, Christine (2005): *Reflexive Inquiry: A Framework for Consultancy Practice*, New York/London: Karnac Publishers.
- Olsen, Johan P. (2005): *The Institutional Dynamics of the (European) University*, ARENA - Center for European Studies (Hrsg.), University, Oslo.
- Olsen, Johan P. (2007): *The Institutional Dynamics of the European University*, in: Maassen, Peter/Olsen, Johan P. (Hrsg.): *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer, S. 25-54.
- Örtenblad, Anders (2001): On Differences between Organizational Learning and Learning Organization, *The Learning Organization*, Jg. 8, Nr. 3, S. 125-133.
- Örtenblad, Anders (2004): *The Learning Organization: towards an Integrated Model*, *The Learning Organization*, Jg. 11, Nr. 2, S. 129-144.
- Örtenblad, Anders (2015): Towards increased Relevance: context-adapted Models of the Learning Organization, *The Learning Organization*, Jg. 22, Nr. 3, S. 163-181.
- Osner, Andreas (2001): *Kommunale Organisations-, Haushalts- und Politikreform. Ökonomische Effizienz und politische Steuerung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Ostendorf, Annette (1999): Selbstlernprozesse als Motor der betrieblichen Wissensbasis, in: Schelten, Andreas/Sloane, Peter/Straka, Gerald (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-234.
- Osterloh, Margit (2012): "New Public Management" versus "Gelehrtenrepublik" - Rankings als Instrument der Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft?, in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-221.
- Osterloh, Margit/Frey, Bruno (2010): Academic Rankings and Research Governance, University of Zurich: Institute for Empirical Research in Economics.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2012): Fachhochschulen im österreichischen Hochschulsystem. Analysen, Perspektiven, Empfehlungen, Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2015): Das österreichische Hochschul- und Wissenschaftssystem. Ein Weißbuch und eine konkrete Utopie, Wien:
- Ott, Bernd (1998): Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik, in: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 9-30.
- Owen, Harrison (2008): Open Space Technology: A User's Guide, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Padrós, Maria/Flecha, Ramón (2014): Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership, International Journal of Educational Leadership and Management, Jg. 2, Nr. 2, S. 207-226.
- Paetz, Nadja-Verena/Ceylan, Firat/Fiehn, Janina/Schworm, Silke/Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Papadopoulos, Yannis (2010): Governance und Demokratie, in: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, 2., aktualisierte und veränderte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-250.
- Paradeise, Catherine/Bleiklie, Ivar/Enders, Jürgen/Goastellec, Gaele/Michelsen, Svein/Reale, Emanuela/Westerheijden, Don (2009): Reform Policies and Change Processes in Europe, in: Huisman, Jeroen (Hrsg.): International Perspectives on the Governance of Higher Education. Alternative Frameworks for Coordination, New York/London: Routledge, Taylor & Francis, S. 88- 106.
- Parkhe, Arvind (1991): Interfirm Diversity, Organizational Learning, and Longevity in global strategic Alliances, Journal of International Business Studies, Jg. 22, Nr. 4, S. 579-601.
- Parreira do Ameral, Marcelo (2011): Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Parsons, Talcott (1956): Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations I, Administrative Science Quarterly, Jg. 1, Nr. 1, S. 63-85.
- Pasternack, Peer (2008): Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung, in: Kehm, Barbara (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 195-206.

- Pasternack, Peer/von Wissel, Carsten (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, (Hrsg.), Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapiere Nr. 204, Düsseldorf.
- Paulus, Charles/Hordt, David (2001): Visual Explorer - Picturing Approaches to complex Challenges, Greensboro/Brussels: Center for creative Leadership.
- Pausits, Attila (2016): Reforms of the Fachhochschulen in Austria. A Case Study Report on Structural Reforms in Higher Education, on behalf of the European Commission (Hrsg.), Research Project SHERDE – Structural Higher Education Reform: Development and Evaluation
- Pautzke, Gunnar (Hrsg.) (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, München: Herrsching.
- Pavlov, Ivan Petrovich (1927): Conditioned Reflexes: An Investigation of the Psychological Activity of the Cerebral Cortex, London/New York: Mineola Publishing.
- Pearce, Barnett/Cronen, Vernon (1982): The Coordinated Management of Meaning: A Theory of Communication, in: Dance, Frank (Hrsg.): Human Communication Theory, New York: Harper & Row Publishers, S. 61-89.
- Pechar, Hans (2002): Accreditation in Higher Education in Britain and Austria: two Cultures, two Time-Frames, Tertiary Education and Management, Jg. 8, Nr. 2, S. 231-242.
- Pechar, Hans (2013a): Die österreichischen Fachhochschulen - Bilanz und Ausblick, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht, Wien/Graz: NWV - Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 115-129.
- Pechar, Hans (2013b): Einführung, in: Universität, Carl von Ossietzky (Hrsg.): Bildungsökonomie und Bildungspolitik, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, S. 9-15.
- Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (1989): Towards the Learning Company, Management Education and Development, Jg. 20, Nr. 1, S. 1-8.
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien: Böhlau Verlag.
- Pellert, Ada/Welan, Manfred (Hrsg.) (1995): Die formierte Anarchie. Die Herausforderung der Universitätsorganisation, Wien: Wiener Universitätsverlag.
- Pellert, Ada/Widmann, Andrea (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft, Münster: Waxmann Verlag.
- Perrow, Charles (1974): Is Business really Changing?, Organizational Dynamics, Jg. 3, Nr. 1, S. 31-44.
- Perry, Beth (2012): Excellence, Relevance and the Construction of Regional Science Policy. Science Frictions and Fictions in the North West of England, in: Pinheiro, Rómulo/Benneworth, Paul/Jones, Glen (Hrsg.): Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions, New York: Routledge, S. 105-123.
- Peter, Block. (2008): Community. The Structure of Belonging, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Peter, Corinna (2011): Organisationen und Wissen - Eine neo-institutionalistische Perspektive, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 49-67.

- Peters, Sibylle/Steckel, Mikro (2011): Perspektiven der Weiterbildungspraxis - zwischen Weiterbildung und betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 352-370.
- Petersen, Jendrik (1998): Organisationslernen als Management von Unsicherheiten, in: Geißler, Harald/Behrmann, Detlef/Krahmann-Baumann, Beate (Hrsg.): Organisationslernen konkret, Frankfurt: Verlag Peter Lang, S. 87-106.
- Petersen, Jendrik (2003): Dialogisches Management, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Petersen, Jendrik (2011a): Dialogisches Management durch Mentoring, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin (Hrsg.): Beruf-Betrieb-Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 371-388.
- Petersen, Jendrik (2011b): Professionelles Bildungsmanagement als notwendige Perspektive für die Universität der Zukunft, in: Tomaschek, Nino/Gornik, Elke (Hrsg.): The Lifelong Learning University, Münster: Waxmann Verlag, S. 141-148.
- Petersen, Jendrik/Lehnhoff, Andre (2005): Neue Trends im Bildungsmanagement, Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung, Jg. 28, Nr. 1, S. 221-228.
- Pfeffer, Thomas (2004): The Development of the Fachhochschul-sector 1994-2002, in: Pratt, John (Hrsg.): The 'Accreditation Model' - Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain Oxford: Symposium Books, S.
- Pfeiffer, Dietmar/Püttmann, Carsten (2015): Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piaget, Jean (1984): Psychologie der Intelligenz, Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Piattoni, Simona (2010): The Theory of Multi-Level-Governance: Conceptual, Empirical, and Normative Challenges, Oxford/New York: Oxford University Press.
- Pierre, Jon/Peters, B. Guy (2000): Governance, Politics and the State, New York: St. Martin`s Press.
- Pies, Ingo/Peschke, Martin (Hrsg.) (2001): Oliver Williamsons Organisationsökonomik. Konzepte der Gesellschaftstheorie 7, Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Pinheiro, Rómulo/Langa, Patricio/Pausits, Attila (2015a): The Institutionalization of Universities` Third Mission: Introduction to the special Issue, European Journal of Higher Education, Jg. 5, Nr. 3, S. 227-232.
- Pinheiro, Rómulo/Langa, Patricio/Pausits, Attila (2015b): One and two equals three? The Third Mission of Higher Education Institutions, European Journal of Higher Education, Jg. 5, Nr. 3, S. 233-249.
- Polt, Wolfgang/Berger, Martin/Boekholt, Patricio/Cremers, Katrin/Egeln, Jürgen/Gassler, Helmut/Hofer, Reinhold/Rammer, Christian/Deuten, Jasper/Good, Barbara/Warta, Katharina (2010): Das deutsche Forschungs- und Innovationssystem. Ein internationaler Systemvergleich zur Rolle der Wissenschaft, Interaktionen und Governance für die technologische Leistungsfähigkeit, Joanneum Research Forschungsgesellschaft mbH/Technopolis Group/Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (Hrsg.), Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 11-2010, Wien, Brighton/Amsterdam, Mannheim.

- Popp, Reinhold/Schüll, Elmar (Hrsg.) (2013): FH 2030 - Zur Zukunft der österreichischen Fachhochschulen, Schriftenreihe Zukunft: Lebensqualität, Münster: LIT Verlag.
- Popper, Karl (2002): The Logic of Scientific Discovery, Routledge: Taylor & Francis Publishers.
- Portnoi, Laura (2011): Global Competition in Higher Education: Strategies in a Global Context, World Studies in Education, Jg. 12, Nr. 2, S. 5-33.
- Pratt, John (1993): Creating a Binary Policy in Austria, Higher Education Quarterly, Jg. 47, Nr. 2, S. 142-162.
- Pratt, John (Hrsg.) (2004): The Accreditation Model: Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain, Oxford: Symposium Books.
- Pregel, Annedore (2007): Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt, in: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 49-68.
- Preymann, Silke/Ehrenstorfer, Barbara/Aichinger, Regina/Sterrer, Stefanie (2014): Kompetenzen von Führungskräften vor sich verändernden Rahmenbedingungen im Hochschulsektor, in: FHK-Österreichische Fachhochschul-Konferenz (Hrsg.): Tagungsband des 8. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen Kufstein: S. 425-429.
- Preymann, Silke/Ehrenstorfer, Barbara/Sterrer, Stefanie/Aichinger, Regina (2015): Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des mittleren Hochschulmanagements am Beispiel zweier österreichischer Hochschulen, Wels: Fachhochschule Oberösterreich.
- Prisching, Manfred (2011): Governance zwischen Autonomie und Verantwortung. Was ist Bildungs-Governance?, in: Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch, Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, S. 15-46.
- Prisching, Manfred (2013): Was läuft un/rund in der Fachhochschulentwicklung?, in: Berka, Walter/Brünner, Christian/Hauser, Werner (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Recht, Wien/Graz: NWV - Neuer Wissenschaftlicher Verlag, S. 105-114.
- Probst, Gilbert (1987): Selbstorganisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht, Berlin/Hamburg: Verlag Paul Parey.
- Probst, Gilbert/Büchel, Bettina (1998): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Probst, Gilbert/Raub, Steffen/Romhardt, Kai (2006): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, 5. Auflage,
- Raelin, Joseph (2012): The Manager as Facilitator of Dialogue, Organizational Dynamics, Jg. 20, Nr. 6, S. 818-839.
- Raisch, Sebastian/Birkinshaw, Julian/Probst, Gilbert/Tushman, Michael (2009): Organizational Ambidexterity: Balancing Exploitation and Exploration for Sustained Performance, Organization Science, Jg. 20, Nr. 4, S. 685-695.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Raphael, David/Macfie, Alexander (Hrsg.) (1790/1976): *The Theory of Moral Sentiments* by Adam Smith Oxford: Oxford University Press.
- Raupach-Strey, Gisela (2002): *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, Münster/Hamburg/London: LIT Verlag.
- Rebora, Gianfranco/Turri, Matteo (2009): *Governance in Higher Education. An Analysis of the Italian Experience*, in: Huisman, Jeroen (Hrsg.): *International Perspectives in the Governance of Higher Education*, New York: Routledge, Taylor&Francis, S. 13-32.
- Reichertz, Jo (2009): *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Grundriss einer Kommunikationstheorie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, Gabi (2015): *Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen*, in: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*, Berlin/Toronto: Obladen + Budrich, S. 121-137.
- Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.) (2013): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*, Norderstedt: Verlag Books on Demand.
- Reinmann, Gabi/Jenert, Tobias (2011): *Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten*, ZfHE - Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6, Nr. 2, S. 106-122.
- Rheinländer, Kathrin (2011): *Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung*, ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 12, Nr. 1, S. 111-123.
- Richter, Rudolf/Furubotn, Eirik (1999): *Neue Institutionenökonomik*, 3. Auflage, Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Risse (2000): *Let`s argue! Communicative Action in World Politics*, International Organization, Jg. 54, Nr. 1, S. 1-39.
- Romney, Patricia (2005a): *The Art of Dialogue*, in: Korza, Pam/Bacon, Barbara/Assaf, Andrea (Hrsg.): *Civic Dialogue Arts and Culture*, Virginia: University of Virginia, S. 1-22.
- Romney, Patricia (2005b): *The Art of Dialogue, Animating Democracy*, Jg. Nr. S. 1-21.
- Rosa, Maria João/Amaral, Alberto (Hrsg.) (2014): *Quality Assurance in Higher Education. Contemporary Debates*, Basingstoke: Palgrave Macmillan Publishers.
- Rough, Jim (2002): *Society`s Breakthrough! Releasing Essential Wisdom and Virtue in All the People*, Bloomington: AuthorHouse Publishers.
- Ruf, Urs/Winter, Felix (2012): *Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten*, Zeitschrift für Inklusion - Online, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/60/60Urs>,
- Rürup, Matthias/Bormann, Inka (2013): *Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance-Forschung: Zur Einführung in den Herausgeberband*, in: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen - Analytische Zugänge und empirische Befunde*, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Verlag, S. 11-44.

- Salafsky, Nick/Margoluis, Richard/Hubbard Redford, Kent (2016): Adaptive Management: a Tool for Conservation Practitioners, Blacksburg: Virginia Tech.
- Salazar, Jose/Leihy, Peodair (2013): Keeping up with Coordination: from Clark`s Triangle to Microcosmographia, Studies in Higher Education, Jg. 38, Nr. 1, S. 53-70.
- Salmi, Jamil (2013): Constructing a Differentiated Tertiary Education System, Canberra: The World Bank.
- Santa, Mijalce (2015): Learning Organization Review - a "good" Theory Perspective, The Learning Organization., Jg. 22, Nr. 5, S. 242-270.
- Sarkar, Anita (2016): We live in a VUCA World: the Importance of responsible Leadership, Development and Learning in Organizations, Jg. 30, Nr. 3, S. 9-12.
- Saunders, Harold (2003): Sustained Dialogue in managing intratractable Conflict, Negotiation Journal, Jg. 19, Nr. 1, S. 85-95.
- Schanne, Sita (2009): Organisationsentwicklung im Spannungsfeld von "Organisation" und "Profession". Qualitative Untersuchung der Handlungslogiken interner Organisationsentwickler und der Chancen ihrer Institutionalisierung, Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
- Schapiro, Steven/Wasserman, Ilene/Gellegos, Patricia (2012): Group Work and Dialogue: Spaces and Processes for transformative Learning in Relationship, in: Taylor, Edward/Cranton, Patricia (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice, San Francisco: Wiley and Sons, S. 355-372.
- Scharmer, Otto (2001): Self-transcending Knowledge: Sensing and Organizing around emerging Opportunities, Journal of Knowledge Management, Jg. 5, Nr. 2, S. 137-151.
- Scharmer, Otto (2009): Theorie U: Learning from the Future as it emerges. The Social Technology of Presencing, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Scharpf, Fritz (1985): Die Politikverflechtungsfalle: Europäische Integration und deutscher Föderalismus im Vergleich, Politische Vierteljahresschrift, Jg. 26, Nr. 4, S. 323-356.
- Schedler, Kuno (2007): Public Management und Public Governance, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 253-268.
- Schedler, Kuno/Proeller, Isabella (2011): New Public Management, 5. Auflage, Bern: Erich Haupt Verlag.
- Schein, Edgar (1985): Organizational Culture and Leadership, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schellhammer, Sebastian (2016): Von Heterogenität zu Vielfalt. Unterschiede zwischen Studierenden als Chance erkennen und gezielt in der Hochschullehre einsetzen, HDS.Journal - Perspektiven guter Lehre, Jg. Tagungsedition, Nr. 1, S. 47-50.
- Schiel, Christian (2014): Management moralischer Risiken in Unternehmen: Mit moderner Risiko Governance Vertrauen schaffen und Wettbewerbsvorteile sichern, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Schimank, Uwe (2002): Learning and Functional Antagonisms - Commentary on Max Miller, Sozialer Sinn, Jg. 3, Nr. 3, S. 429-433.

- Schimank, Uwe (2007a): Governancemechanismen und -formen: Strukturen und Dynamiken: Elementare Mechnismen, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29- 45.
- Schimank, Uwe (2007b): Theorie- und Analyseperspektiven: Neoinstitutionalismus, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161 - 175.
- Schimank, Uwe (2007c): Theorie- und Analyseperspektiven: Organisationstheorien, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaftenn, S. 200 - 211.
- Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur, in: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-164.
- Schimank, Uwe (2010a): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, 4., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schimank, Uwe (2010b): Leadership in a Structure of Functional Antagonism: University Refroms as Re-education, and the Double Talk of University Leaders: FOEV - German Institute for Public Administration (Hrsg.): Professionalization of Higher Education Management? Comparative Perspectives on University Leadership and Administration, Speyer.
- Schimank, Uwe (2014): Reforming the German University System: Mindful Change by Double Talk, in: Becke, Guido (Hrsg.): Mindful Change in Times of Permanent Reorganization. Organizational, Institutional and Sustainability Perspectives, Berlin/Heidelberg: Springer Science and Business Media, S. 209-224.
- Schimank, Uwe (2014a): Von Governance zu "authority relations": Wie sich Regelungsstrukturen dem Forschungshandeln aufprägen, in: Krempkow, René/Klottmann, André/Möller, Torger (Hrsg.): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft, Berlin: iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung,, S. 15-26.
- Schimank, Uwe (2015): Governance der Wissenschaft, in: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-15.
- Schimmelfennig, Frank (2001): The Community Trap: Liberal Norms, Rhetorical Action, and the Eastern Enlargement of the European Union, International Organization, Jg. 55, Nr. 1, S. 47-80.
- Schmid, Michael (2001): Soziales Handeln und strukturelle Selektion, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schmitter, Philippe (1974): Still the Century of Corporatism?, The Review of Politics: The New Corporatism: Social and Political Structures in the Iberian World, Jg. 36, Nr. 1, S. 85-131.
- Schneider, Volker (2009): Die Analyse politischer Netzwerke: Konturen eines expandierenden Forschungsfeldes, in: Schneider, Volker/Janning, Frank/Leifeld, Philip/Malang, Thomas (Hrsg.): Politiknetzwerke - Modelle, Anwendungen und Visualisierungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-28.

- Schober, Barbara (2011): Governance als institutionelle Aufgabe - ein Kommentar, in: Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule, Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, S. 145-151.
- Schoonmaker, Mary/Carayannis, Elias (2012): Mode 3: A Proposed Classification Scheme for the Knowledge Economy and Society, *Journal of Knowledge Economy*, Jg. 3, Nr. 2, S. 556-577.
- Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.) (2015): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schreyögg, Georg (2003): Organisation - auf dem Wege zu neuen Ufern, in: Deutscher Manager-Verband e.V. (Hrsg.): Die Zukunft des Managements - Perspektiven für die Unternehmensführung, Zürich/Singen: vdf Hochschulverlag AG der ETH Zürich, S. 29-36.
- Schreyögg, Georg/Noss, Christian (2000): Von der Episode zum fortwährenden Prozess- Wege jenseits der Gleichgewichtslogik im organisatorischen Wandel, in: Schreyögg, Georg/ Conrad, Peter (Hrsg.): Organisatorischer Wandel und Transformation, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 33- 62.
- Schreyögg, Georg/Sydow, Jörg (Hrsg.) (2006): Managementforschung 16: Management von Kompetenz, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Schröder, Thomas (2004): Der Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem. Eine empirische Untersuchung ihrer Ausgestaltung und Wirkungsweise, *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 26, Nr. 2, S. 28-58.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2016): Das Politiklexikon, 4. Auflage, Bonn: Dietz.
- Schultz, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, Jg. 51, Nr. 1, S. 1-17.
- Schultz, Theodore W. (1971): Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research, New York: The Free Press.
- Schulz, André (2009): Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt, Wiesbaden: Gabler Fachverlage.
- Schuppert, Gunnar Folke (Hrsg.) (2005): Governance-Forschung, Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Schuppert, Gunnar Folke (2006): Governance im Spiegel der Wissenschaftsdisziplinen, in: Schuppert, Gunnar Folke (Hrsg.): Governance-Forschung, 2. Auflage, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 371-469.
- Schwarz, Martin (2009): Professionalität und Wertschöpfung in der betrieblichen Weiterbildung. Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und moderne Lebenswelten, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schweighofer, Christian (2012): Aktuelle Fragen zur Kollegiumswahl gem § 10 FHStG idF BGBl I 2011/74, in: Hauser, Werner (Hrsg.): Jahrbuch des Hochschulrechts 2012, Wien: Neuer wissenschaftlicher Verlag, S. 392-404.
- Schweighofer, Christian/Butschek, Christian (2007): Fachhochschule im Spannungsverhältnis zwischen Erhalterrechten und Kollegiumsautonomie, *zfhr - Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, Jg. 6, Nr. 5, S. 135-150.

- Scott, Colin (2010): Reflexive Governance, Regulation and Meta-Regulation: Control or Learning?, in: De Schutter, Olivier/Lenoble, Jacques (Hrsg.): Reflexive Governance - Redefining the Public Interest in a Pluralistic World, 1. Auflage, Oxford/Portland: Hart Publishing, S. 43-63.
- Scott, Peter (2001): Crafting an Analytic Framework I: Three Pillars of Institutions, in: Scott, Peter (Hrsg.): Institutions and Organizations, Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington D.C.: Sage Publishers, S. 55-85.
- Scott, Walter Richard (1986): Institutions and Organizations, Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Searle, John (1969): Speech Acts, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Senge, Peter (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, 10. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seufert, Sabine/Schuchmann, Daniela/Meier, Christoph/Fandel-Meyer, Tanja (2015): Steigerung der Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen, in: Hoffmann, Christian Pieter et al. (Hrsg.): Business Innovation: das St. Galler Modell, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 283-311.
- Shattock, Michael (Hrsg.) (2014): International Trends in University Governance: Autonomy, Self-Government and the Distribution of Authority, New York: Routledge Publishers.
- Sieben, Barbara/Bornheim, Nicole (2011): Intersektionalität und Diversity-Achsen der Differenz in Managementkonzepten und Managementforschung, in: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 93-110.
- Siebenhaar, Klaus (Hrsg.) (2008): Unternehmen Universität. Wissenschaft & Wirtschaft im Dialog, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebenhüner, Bernd/Arnold, Marlen (2006): Organisationales Lernen zur Realisierung nachhaltiger Innovationen, in: Pfriem, Reinhard et al. (Hrsg.): Innovationen für eine nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: DUV - Deutscher Universitätsverlag, S. 319-336.
- Sieper, Johanna/Petzold, Hilarion (2011): Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens, Supervision: Theorie-Praxis-Forschung, Jg. 10, Nr. 6, S. 359-370.
- Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.) (2010): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, Herbert Alexander (1959): Theories of Decision Making in Economics and Behavioural Science, The American Economic Review, Jg. 49, Nr. 3, S. 253-283.
- Simon, Herbert Alexander (1991): Bounded Rationality and Organizational Learning, Organization Science, Jg. 2, Nr. 1, S. 125-134.
- Simon, Herbert Alexander (1997a): Administrative Behaviour. A Study of Decision-making Processes in Administrative Organizations, New York: The Free Press.
- Simon, Herbert Alexander (1997b): Models of Bounded Rationality. Empirically Grounded Economic Reason, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology,.
- Smidt, Hanne (2012): Education as Transformation - Transforming European Higher Education, in: Curaj, Adrian/Scott, Peter/Vlasceanu, Lazar/Wilson, Lesley (Hrsg.): European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms, Dordrecht: Springer Science+Business Media, S. 141-152.

- Snidal, Duncan (1985): The Limits of Hegemonic Stability Theory, *International Organization*, Jg. 39, Nr. 4, S. 579-614.
- Sørensen, Eva/Torring, Jacob (Hrsg.) (2007): *Theories of Democratic Network Governance*, Houndmills/Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan Publishers.
- Spencer, Laura (1989): *Winning through Participation: Meeting the Challenge of Corporate Change with the Technology of Participation*, Dubuque: Kendall Hunt Publishers.
- Spindler, Manuela (2010): Interdependenz, in: Schieder, Siegfried/Spindler, Manuela (Hrsg.): *Theorien der internationalen Beziehungen*, 3. Auflage, Leverkusen: UTB - Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 97-130.
- Stacey, Ralph (2001): *Complex Responsive Processes in Organizations: Learning and Knowledge Creation*, New York/London: Routledge Publishers.
- Stachel, Günter (1978): Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen (Beobachtungslernen, Imitationslernen), in: Günter, Stachel./Mieth, Dietmar (Hrsg.): *ethisch handeln lernen. Zur Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich: Benzinger Verlag, S. 86-106.
- Stains, Robert (2012): Reflection for Connection: Deepening Dialogue through reflective Processes, *Conflict Resolution Quarterly*, Jg. 30, Nr. 1, S. 33-51.
- Stancovici, Veres /Palos Vesna, Ramona (2016): Learning in Organization, *The Learning Organization.*, Jg. 23, Nr. 1, S. 2-22.
- Stäudner, Frank (2009): *Wissenschaftsdialog als politischer Anspruch. Perspektiven der Wissenschaftskommunikation in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage unter den Communicator-Preisträgern*, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Essen.
- Stauss, Bernd/Balderjahn, Ingo/Wimmer, Frank (1999): *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung: mehr Qualität im betriebswirtschaftlichen Studium*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stavros, Jacqueline/Godwin, Lindsey/Cooperrider, David (2016): Appreciative Inquiry, in: Stavros, Jacqueline/Godwin, Lindsey/Cooperrider, David (Hrsg.): *Practicing Organization Development: Leading Transformation and Change*, San Francisco: John Wiley & Sons Publishers, S. 96-116.
- Stavros, Jacqueline/Hinrichs, Gina/Hammond, Sue (2009): *The thin Book of SOAR: Building Strengths-Based Strategy*, Bend: Thin Book Publishing.
- Steenhuis, Harm-Jan/de Bruijn, Erik (2006): *Building Theories from Case Study Research: the Progressive Case Study*, Dutch Institute for Knowledge Intensive Entrepreneurship (NIKOS) (Hrsg.), University of Twente, Twente.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Verlag Rowohlt, S. 319-331.
- Stensaker, Bjørn/Harvey, Lee (Hrsg.) (2011): *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power*, 1. Auflage, New York: Routledge.
- Stensaker, Bjørn/Leiber, Theodor (2015): Assessing the Organisational Impact of External Quality Assurance: hypothesing Key Dimensions and Mechanisms, *Quality in Higher Education*, Jg. 21, Nr. 3, S. 328-342.

- Sterrer, Stefanie/Aichinger, Regina (2015): *Panta rhei - on Phenomena of Academic Drift. The case of the Austrian University of Applied Sciences Sector 1993-2015*: EAIR - European Association of Institution Research (Hrsg.): EAIR - 37th Annual Forum, Krems.
- Stoker, Gerry (1998): *Governance as Theory: five Propositions*, International Social Science Journal, Jg. 50, Nr. 155, S. 17- 28.
- Stoker, Gerry (2006): *Public Value Management: A New Narrative for Networked Governance?*, American Review of Public Administration, Jg. 36, Nr. 1, S. 41-57.
- Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.) (2001): *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Storch, Jacob/Ziethen, Morten (2013): *Re-Description : A Source of Generativity in Dialogic Organisation Development (OD)*, OD Practitioner, Jg. 45, Nr. 1, S. 25-29.
- Storm, Andreas (2008): *Gemeinsam für mehr Autonomie und Wettbewerb an Hochschulen: Wissenschaft, Wirtschaft und Politik im Dialog*, in: Siebenhaar, Klaus (Hrsg.): *Unternehmen Universität - Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-26.
- Strobel, Claudia/Reupold, Andrea (2009): *Lernen und Erfahrung in interorganisationalen Netzwerken*, in: Göhlich, Markus/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.): *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-235.
- Stückelberger, Christopf (2009): *Dialogue Ethics: Ethical Criteria and Conditions for a Successful Dialogue Between Companies and Societal Actors*, Journal of Business Ethics, Jg. 84, Nr. 3, S. 329-339.
- Suchanek, Justine (2009): *Die Selbstbeschreibung von Hochschulen. Strategien für den Wettbewerbsvorsprung, die gesellschaftliche Legitimation und Beschäftigungsfähigkeit im Kontext globaler Herausforderungen*, in: Willems, Herbert (Hrsg.): *Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose*, Wiesbaden: VS Springer Fachmedien, S. 463-483.
- Suchman, Mark (1995): *Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches*, Academy of Management Review, Jg. 20, Nr. 3, S. 571-610.
- Sursock, Andrée (2011): *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools - Participation, Ownership and Bureaucracy*, (EUA), European University Association (Hrsg.), European University Association (EUA), Brüssel.
- Sursock, Andrée/Smidt, Hanne (2010): *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*, Association, EUA European University (Hrsg.), EUA Publications 2010, Brussels.
- Süß, Stefan (2006): *Wandel der Forschung und dysfunktionale Effekte des zunehmenden Wettbewerbs um wissenschaftliche Reputation*, die hochschule, Jg. 1, Nr. 1, S. 84-97.
- Swyngedouw, Erik (2005): *Governance Innovation and the Citizen: The Janus Face of Governance-beyond-the-State*, Urban Studies, Jg. 42, Nr. 11, S. 1991-2006.
- Szyszka, Peter (1996): *Kommunikationswissenschaftliche Perspektiven des Dialogbegriffs*, in: Bentele, Günter/Steinmann, Horst /Zerfaß, Ansgar (Hrsg.): *Dialogorientierte Unternehmenskommunikation: Grundlagen - Praxiserfahrungen - Perspektiven*, 1. Auflage, Berlin: Vistas Verlag, S. 81-106.

- Teichler, Ulrich (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung - quo vadis Hochschule?, die hochschule, Jg. 1, Nr. 1, S. 19-30.
- Teichler, Ulrich (2012): Strukturen des Hochschulsystems. Dimensionen, Ausmaß, Ursachen und Folgen der Differenziertheit, in: Kehm, Barbara/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 18-40.
- Teichler, Ulrich (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen, Münster: Waxmann Verlag.
- Thalmayer, Amber Gayle/Saucier, Gerard (2014): The Questionnaire Big Six in 26 Nations: Developing Cross-Culturally Applicable Big Six, Big Five and Big Two Inventories, European Journal of Personality, Jg. 28, Nr. 5, S. 482-496.
- Thorndike, Edward Lee (1911): Animal Intelligence: Experimental Studies, New York: Mcmillan.
- Tierney, William (2014): Higher Education Research, Policy, and the Challenges of Reform, Studies in Higher Education, Jg. 39, Nr. 8, S. 1417-1427.
- Tight, Malcolm (2015): Theory Development and Application in Higher Education Research: the Case of Academic Drift, Journal of Educational Administration and History, Jg. 47, Nr. 1, S. 84-99.
- Timmermann, Dieter/Strikker, Frank (2007): Organisation, Management und Planung, in: Kruger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 151-170.
- Tinto, Vincent (1987): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, Chicago: University of Chicago Press.
- Tomaschek, Nino (Hrsg.) (2007): Die bewusste Organisation. Steigerung der Leistungsfähigkeit, Lebendigkeit und Innovationskraft von Unternehmen, Heidelberg: Verlag Carl-Auer-Systeme.
- Tomaschek, Nino/Gornik, Elke (Hrsg.) (2011): The Lifelong Learning University, Münster: Waxmann Verlag.
- Tsang, Erik (1997): Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research, Human Relations, Jg. 50/1, Nr. S. 73-89.
- Tuckman, Bruce (1965): Developmental Sequence in small Groups, Psychological Bulletin, Jg. 63, Nr. 6, S. 384-399.
- Tyre, Marcie/von Hippel, Eric (1997): The Situated Nature of Adaptive Learning in Organizations, Organization Science, Jg. 8, Nr. 1, S. 71-83.
- Ulrich, Peter (1986): Transformation der ökonomischen Vernunft, Bern/Stuttgart: Verlag Peter Haupt.
- Ulrich, Peter/Fluri, Edgar (1992): Management: Eine Einführung, Bern: Verlag Erich Haupt.
- Vällmaa, Jussi/Hoffman, David (2007): Higher Education and Knowledge Society Discourse, in: ESF-European Science Foundation (Hrsg.): Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society, Strasbourg: ESF-European Science Foundation, S. 7-24.
- Valtakoski, Aku/Järvi, Katriina (2016): Productization of Knowledge-intensive Services: enabling Knowledge Sharing and Cross-unit Collaboration, Journal of Service Management, Jg. 27, Nr. 3, S. kA.

- van den Nieuwenhof, Rombout (2013): The Language of Change: Generativity in Dialogical Processes, in: Cooperrider, David et al. (Hrsg.): Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation, Bingley: Emerald Group Publishing, S. 159-188.
- van der Wende, Marijk (2015): Bolona is not the only City that matters in European Education Policy, International Higher Education, Jg. 32, Nr. 9, S. 1-3.
- Verschuere, Bram (2009): The Role of Public Agencies in the Policy Making Process. Rhetoric versus Reality, Public Policy and Administration, Jg. 24, Nr. 1, S. 23-46.
- Voigt, Stefan (2009): Institutionenökonomik, 2. Auflage, Paderborn: UTB - Wilhelm Fink Verlag.
- von Blumenthal, Julia (2005): Governance - eine kritische Zwischenbilanz, Zeitschrift für Politikwissenschaft, Jg. 15, Nr. 4, S. 1149-1180.
- von Lüde, Rolf (Hrsg.) (2010a): Neue Wege der Hochschulgovernance, Symposium zum Hochschulmanagement, Hamburg: Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Carl von Ossietzky
- von Lüde, Rolf (2010b): Neue Governance der Wissenschaft, in: von Lüde, Rolf (Hrsg.): Neue Wege der Hochschulgovernance - Symposium zum Hochschulmanagement an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg, Hamburg: Universität Hamburg, S. 9-23.
- von Rosenstiel, Lutz/Koch, Stefan (2003): Change in Socioeconomic Values as a Trigger of organizational Learning, in: Dierkes, Meinolf/Berthoin Antal, Ariane/Child, John/Nonaka, Ikujiro (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning & Knowledge, Oxford/New York: Oxford University Press, S. 198-220.
- Vona, Francesco/Consoli, David (2011): Innovation and Skill Dynamics: a Life-Cycle-Approach, Paris: Sciences PO Departement of Economics.
- Voss, Jan-Peter/Bauknecht, Dierk/Kemp, René (Hrsg.) (2006): Reflexive Governance for Sustainable Development, 1. Auflage, Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Voß, Jan-Peter/Bornemann, Basil (2011): The Politics of Reflexive Governance: Challenges for Designing Adaptive Management and Transition Management, Ecology and Society, Jg. 16, Nr. 2, S. kA.
- Wald, Andreas/Jansen, Dorothea (2007): Governancemechanismen und -formen: Strukturen und Dynamiken: Netzwerke, in: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93- 105.
- Walgenbach, Peter/Meyer, Renate (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie, Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Wang, Jian/Hicks, Diana (2014): Policy Screening by structural Change Detection: Can Policies effectively boost Research System Performance?, in: Krempkow, René/Klottmann, André/Möller, Torger (Hrsg.): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft. iFQ-Working Paper No. 15/März 2014, Berlin: iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung,, S. 55-66.
- Watermeyer, Richard (2015): Lost in the 'Third Space': the Impact of Public Engagement in Higher Education on Academic Identity, Research Practice and Career Progression, European Journal of Higher Education, Jg. 5, Nr. 3, S. 331-347.

- Watkins, Karen/Marsick, Victoria (1993): *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systematic Change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Weber, Susanne Maria/Göhlich, Markus/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.) (2013): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Weber, Susanne Maria/Göhlich, Markus/Schröer, Andreas/Macha, Hildegard/Fahrenwald, Claudia (2013): *Organisation und Partizipation - interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven*, in: Weber, Susanne Maria et al. (Hrsg.): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, S. 9-28.
- Wedlin, Linda/Hedmo, Tina (2015): *Transnational Organisations defining Quality and Excellence*, in: Wedlin, Linda/Nedeva, Maria (Hrsg.): *Towards European Science. Dynamics and Policy of an Evolving European Research Space*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, S. 105-125.
- Weick, Karl (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, Jg. 21, Nr. 1, S. 1-19.
- Weick, Karl (1995): *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Weick, Karl/Sutcliffe, Kathleen/Obstfeld, David (2005): *Organizing and the Process of Sensemaking*, *Organization Science*, Jg. 16, Nr. 4, S. 409-421.
- Weisbord, Marvin/Janoff, Sandra (1995): *Future Search: An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Community*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Weissker, Dietrich (1992): *Neue Ausbildungsmethoden im Test. Aktuelle Modellversuche, Berufsbildung*, Jg. 46, Nr. 16, S. 29-30.
- Wenning, Norbert (2004): *Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit*, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, Nr. 4, S. 565-582.
- Wenning, Norbert (2013): *Die Rede von Heterogenität - Mode oder Symptom?*, in: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-150.
- Whitchurch, Celia (2008): *Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education*, *Higher Education Quarterly*, Jg. 62, Nr. 4, S. 377-396.
- Whitchurch, Celia (2010): *Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education*, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, Nr. 4, S. 9-22.
- White, Harrison/Boorman, Scott/Breiger, Ronald (1976): *Social Structure from multiple Networks. I. Blockmodels of Roles and Positions*, *American Journal of Sociology*, Jg. 81, Nr. 4, S. 730-780.
- Whitney, Diana/Trosten-Bloom, Amanda (2010): *The Power of Appreciative Inquiry. A practical Guide to positive Change*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Wilkesmann, Uwe/Romme, Georges (2003): *Organisationales Lernen, zirkuläres Organisieren und die Veränderung der interorganisatorischen Herrschaftsverhältnisse*, *Arbeit - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik.*, Jg. 12, Nr. 2, S. 228-241.
- Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.) (2012): *Hochschule als Organisation, Organisationssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Williamson, Oliver (1979): Transaction-Cost Economics: The Governance of Contractual Relations, *Journal of Law and Economics*, Jg. 22, Nr. 2, S. 233-261.
- Williamson, Oliver (1981): The Economics of Organization. The Transaction Cost Approach, *American Journal of Sociology*, Jg. 87, Nr. 3, S. 548-577.
- Williamson, Oliver (1998): The Institutions of Governance: American Economic Association (Hrsg.): Papers and Proceedings of the Hundred and tenth annual Meeting of the American Economic Association, Philadelphia, Jg. 88, No. 2, S. 75- 79.
- Willke, Helmut (2001a): Systemisches Wissensmanagement, 2. Auflage, Stuttgart: UTB, Lucius&Lucius.
- Willke, Helmut (2001b): Systemtheorie III: Steuerungstheorie, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Willke, Helmut (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Willke, Helmut (2005): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme, 4., bearbeitete Auflage, Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Willke, Helmut (2006): Systemtheorie I: Grundlagen, Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Wimmer, Rudolf (2007): Die bewusste Gestaltung der eigenen Lernfähigkeit als Unternehmen, in: Tomaschek, Nino (Hrsg.): Die bewusste Organisation. Steigerung der Leistungsfähigkeit, Lebendigkeit und Innovationskraft von Unternehmen, Heidelberg: Verlag Carl-Auer-Systeme, S. 39-62.
- Winkler, Christoph (2013): Empirische Befunde zum Personalmanagement und zu Anreizsystemen, in: Winkler, Christoph (Hrsg.): Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte. Instrumente des schulischen Personalmanagements vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51-84.
- Winslade, John (2003): Narrative Mediation: Assisting in the Renegotiation of discursive Positions, *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, Jg. 2003, Nr. 4, S. 64-75.
- Winter, Martin (2014): Qualitätsmanagement an Hochschulen zwischen Kontrolle und Vertrauen, in: Beise, Anna Sophie/Jungermann, Imke/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung, Hannover: DZHW- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH,, S. 3-14.
- Winterhager, Nicolas (2012): Mechanismen der Forschungssteuerung an deutschen und österreichischen Universitäten, in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261-278.
- Wolff, Rolf (2006): Universitätsmanagement als emergente Profession. Zur Konstituierung einer reflexiven Führungspraxis in der europäischen Universität, in: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management in Universitäten, München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 35-45.
- Yankelovich, David (2001): The Magic of Dialogue. Transforming Conflict into Cooperation, New York/London/Toronto/Sydney: Touchstone - Simon & Schuster Publishers.
- Yin, Robert (2009): Case Study Research. Design and Methods, Thousand Oaks: Sage Publishers.

- Zechlin, Lothar (2012): Zwischen Interessensorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der "unternehmerischen Hochschule", in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-60.
- Zervakis, Peter (2013): Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland, in: Baumert, Stefanie/Schlütter, Kathleen/Stoppe, Sebastian/Zlotowski, Marc (Hrsg.): Nachhaltigkeit. Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext, Berlin: LIT Verlag Dr. Hopf, S. 111-128.
- Zimbardo, Philip/Gerrig, Richard/Hoppe-Graff, Siegfried/Engel, Irma (2003): Psychologie, 7. Auflage, Berlin: Springer Verlag.
- Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2008): Perspektiven der Hochschulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zucker, Lynne (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence, American Sociological Review, Jg. 42, Nr. 5, S. 726-743.
- Zucker, Lynne (1986): Institutional Theories of Organization, Annual Review of Sociology, Jg. 13, Nr. 1, S. 443-464.

10. Anhang

Anhang 1

FH-Sektor in Österreich

(Datenstand Wintersemester 2011/12);

Grundlage für die begründete Fallauswahl zur ersten Studie

ERHNr.	Institution	Eigentümer	FH Status seit	Gründung	StG per 11/12	Studierende
1	Fachhochschulstudiengänge Burgenland GmbH	100% Land Burgenland		1994	15	1.584
2	FH OÖ Studienbetriebs GmbH	100% Management (98% OÖ LaHo, 2% Gemeinden)		1993	49	4.559
3	FHW-Fachhochschul-Studiengänge Betriebs- und Forschungseinrichtungen der Wiener Wirtschaft GmbH	50% Wirtschaftskammer Wien, 50% Fonds der Wr. Kaufmannschaft		1994	16	2.307
4	Fachhochschule Vorarlberg GmbH	100% Land Vorarlberg	Okt.99	1994	11	1.016
5	Fachhochschule Technikum Wien	Verein überparteilich, Elektronikindustrie	Nov.00	1994	28	3.160
6	IMC Fachhochschule Krems GmbH	70 % ITM Internationales Institut für Tourismus und Management GmbH, 30% Stadt Krems	Apr.02	1994	18	1.941
7	Fachhochschule Wiener Neustadt für Wirtschaft und Technik GmbH	70% Stadt Wr. Neustadt, 26% Land NÖ, 1% FH-Förderverein, 2% Stadt Wieselburg, 1% FH-Verein Wieselburg	Okt.99	1994	25	2.986
8	Fachhochschule Kärnten	Stiftung (seit 2002)	Nov.00	1995	28	1998
9	FH Joanneum Gesellschaft mbH	Land Stmk, Joanneum Research Forschungsgesellschaft, Steirische Wirtschaftsförderungsgesellschaft	Jul.07	1995	38	3.580
11	Fachhochschule Salzburg GmbH	50% WK Salzburg, 50% AK Salzburg	Dez.04	1995	19	2.385

13	Fachhochschule St. Pölten GmbH	100% Stadt St.Pölten	Jän.04	1993	16	1.804
14	Campus 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH	WK Steiermark (40%), Grazer Wechselseitige Versicherung (15%), IV Stmk. (15%), Raiffeisen Landesbank Stmk (15%), Stmk. Bank und Sparkassen AG (15%)	Jun.06	1995	11	1.151
15	Fachhochschule des bfi Wien GmbH	100% bfi Wien	Apr.02	1996	12	1.761
16	MCI Management Center Innsbruck – Internationale Hochschule GmbH	Land Tirol, Stadt Innsbruck, WK Tirol, AK Tirol, IV Tirol, Uni Innsbruck		1996	19	2.233
17	Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport/Sektion II/Gruppe Ausbildungswe- sen/Ausbildung A	Republik Österreich			2	254
18	FH Kufstein Tirol Bildungs GmbH	Privatstiftung	Mär.05	1997	14	1.200
20	Fachhochschule Campus Wien	Verein	Jul.04	2001	32	3.599
22	Lauder Business School	Privatstiftung		2003	2	241
23	FHG- Zentrum für Gesundheitsberufe Tirol GmbH	74% Tiroler Landeskrankenanstalt GmbH, 26% Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik (UM-IT).		2007	7	432
24	FFH Gesellschaft zur Erhaltung und Durchführung von Fachhochschul-Studiengängen mbH Ferdinand Porsche FernFH	50% Humboldt GmbH, 50% FH Wr. Neustadt		2007	3	kA
25	FH Gesundheitsberufe OÖ GmbH	Gespag, AkH Stadt Linz, Ordensspitäler		2010	7	530

Anhang 2

Leitfaden Expert/inneninterview

Themencluster 1:

Leitfrage: Welches Verständnis zu/über Steuerung und Governance der Hochschul-Landschaft liegt vor?

Forschungsfragen

1) Womit assoziieren Sie den Begriff „Hochschul-Governance“?

- a. Wie äußert sich Governance im Fachhochschul-Sektor in Österreich?
- b. Welchen Nutzen/Vorteil bringt Governance im Vergleich zu anderen Akteurskonstellationen (z.B. Hierarchie, Netzwerk, Kooperation)?
- c. Sind/Waren für Sie Governance-Spielregeln oder leitende Grundsätze (Normen) im Bezugsgefüge mit anderen Akteuren/Stakeholdern erkennbar?
- d. Unterscheidet sich FH-Governance zu Universitäts-Governance?
- e. Wenn ja, in welcher Weise?

2) Bestehen/bestanden Möglichkeiten der Mitwirkung/Gestaltung von (Ver-)Änderungen für den Hochschul-Sektor?

- a. Welche Qualität schreiben Sie den diesbezüglichen Konsultations- und/oder Verhandlungsvorgängen zwischen Hochschulen und anderen Akteuren/Stakeholdern zu?
- b. Haben sich diese Konstellationen über die Jahre verändert?
- c. Wie (mittelbar/unmittelbar) wirken diese auf Ihre Hochschule ein?

3) Womit assoziieren Sie die Initiativen „Hochschul-Dialog“ und „Hochschul-Partnerschaft“?

- a. Was verstehen Sie unter „Dialog“ und „Partnerschaft“?
- b. Stellt der Hochschul-Dialog bzw. auch die Hochschul-Partnerschaft einen geeigneten Rahmen für die Weiterentwicklung des Fachhochschul-Sektors dar?
- c. Beteiligt sich Ihre Hochschuleinrichtung daran und wenn ja, in welcher Weise?
- d. Unter welchen Bedingungen lässt sich dialogische und partnerschaftliche Fachhochschul-Governance „optimal“ realisieren?

Themencluster 2:**Leitfrage: Welches Verständnis über Rollen und Erwartungshaltungen in der Hochschul-Landschaft liegt vor?**Forschungsfragen

- 4) **Welche Rollen und Aufgaben nehmen die Akteure Ihrer Ansicht nach innerhalb der Governance-Strukturen ein?**
 - a. Welche Rollen und Einflüsse schreiben Sie welchen Akteuren zu?
 - b. Wie gehen Sie/die Hochschule mit negativen Einflüssen um?
 - c. Wie positionieren Sie Ihre Hochschule innerhalb der Akteurskonstellation?

- 5) **Welche Bedeutung schreiben Sie den Begriffen „Ökonomik/Marktorientierung“, „Hierarchie“ und „Partizipation“ im Fachhochschul-Sektor zu?**
 - a. Welche Handlungsprinzipien und -strategien liegen jeweils zugrunde?
 - b. Haben sich diese Handlungsprinzipien und -strategien über die Jahre verändert?
 - c. Wenn ja, was führte zu dieser Veränderung?

- 6) **Auf welche Weise wirkt sich Autonomie auf diese Handlungsprinzipien aus?**
 - a. Wodurch und in welchem Umfang grenzt sich institutionelle Autonomie von individueller Freiheit von Forschung und Lehre ab?
 - b. Welche Vorteile/Schwierigkeiten erwachsen aus (institutioneller/individueller) Autonomie?
 - c. Welche Vorteile/Schwierigkeiten erkennen Sie aus den bisher gültigen und jetzt neu eingeführten Akkreditierungs- und Evaluierungs- bzw. Auditprozessen für Fachhochschulen? Können Sie Kriterien für „gute“ Prozesse nennen?
 - d. In welcher Form und in welchem Umfang wird Autonomie z.B. bei der Organisationsentwicklung von Ihnen/von der Hochschule genützt?

Themencluster 3:**Leitfrage: Welches Verständnis über Hochschul-Management/wissenschaftliche Hochschulleitung und dialogisches Denken sowie Handeln liegt vor?**Forschungsfragen**7) Was verstehen Sie unter „Hochschul-Management“/wissenschaftlicher Leitung?**

- a. Welche Spezifika sind im Hochschul-Management zu berücksichtigen?
- b. In welcher Weise wurde (neben den gesetzlichen Vorgaben) die Kompetenzverteilung zwischen kaufmännischer und wissenschaftlicher Leitung geregelt?
- c. In welcher Weise gehen Sie/geht die Hochschule damit um?

8) Was verstehen Sie grundsätzlich unter „dialogisch“ denken und handeln?

- a. Nützen Sie Dialog und Partnerschaft als (Management) Handlungsmaximen?
- b. Wenn nein, warum?
- c. Wenn ja, welche Auswirkungen hat dies auf Hochschul-Strukturen und die darin wirkenden Mechanismen (können Sie Beispiele nennen)?

9) Kann man „Dialogisches Management“ oder „Partnerschaftliches Management“ Ihrer Ansicht nach erlernen?

- a. Welche Maßnahmen sind vorzusehen, um ein gemeinsames Bild/eine gemeinsame Vorstellung innerhalb einer Hochschule zu entwickeln?
- b. Welche Rahmenbedingungen müssten gegeben sein, um Dialogisches Management oder partnerschaftliches Management umzusetzen?

Gibt es sonst noch etwas, was Sie gerne noch ansprechen/mitteilen möchten?

Anhang 3

Liste der aus den Studien erstellten Publikationen

- Aichinger, Regina (2014): The University of Applied Sciences Sector in Austria 1993-2013: Analysis of a Bargaining and Negotiation Governance Approach: EAIR - European Association for Institutional Research (Hrsg.): 36th Annual Forum EAIR, Essen.
- Aichinger, Regina/Preymann, Silke/Sterrer, Stefanie (2013): How do HEIs Leaders deal with Multi-Dexterity? Research on necessary Competences for third Space Professionals: Research, EAIR - European Association for Institutional (Hrsg.): 35th Annual Forum EAIR, Rotterdam.
- Aichinger, Regina/Gaisch, Martina (2016): Pathways for the Establishment of an inclusive Higher Education Governance System: an innovative Approach for Diversity Management: (Hrsg.): 38th Annual EAIR Forum Birmingham.
- Ehrenstorfer, Barbara/Aichinger, Regina/Preymann, Silke/Sterrer, Stefanie (2014): Human Resource Management and Development in the Light of Leadership in two Austrian Higher Education Institutions: Research, EAIR - European Association for Institutional (Hrsg.): 36th Annual Forum EAIR, Essen.
- Ehrenstorfer, Barbara/Sterrer, Stefanie/Preymann, Silke/Aichinger, Regina/Gaisch, Martina (2015): Multi-tasking talents? Roles and Competencies of Middle-level Manager-Academics at two Austrian Higher Education Institutions, in: Pritchard, Rosalind/Klumpp, Matthias/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Diversity and Excellence in Higher Education: Can Challenges be reconciled?, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, S. 175-200.
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016): A Holistic Governance Framework for Diversity Management at the Tertiary Level: (Hrsg.): CHER - Consortium of Higher Education Researchers 29th Annual Conference, Cambridge/UK.
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016): Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann: (Hrsg.): FFH Forum der österreichischen Fachhochschulen, Wien.
- Preymann, Silke/Ehrenstorfer, Barbara/Sterrer, Stefanie/Aichinger, Regina (2015): Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des mittleren Hochschulmanagements am Beispiel zweier österreichischer Hochschulen, Hochschulforschung und -entwicklung der FH OÖ (Hrsg.), Fachhochschule Oberösterreich, Forschungsberichte, Wels.
- Sterrer, Stefanie/Aichinger, Regina (2015): Panta rhei - on Phenomena of Academic Drift. The case of the Austrian University of Applied Sciences Sector 1993-2015: EAIR - European Association of Institutional Research (Hrsg.): EAIR - 37th Annual Forum, Krems