

Mehr Partizipation durch mehr Hierarchie: Idee oder gelebte Praxis?

Dokumentation und Befragung der Beteiligten am Fall des
Strategieprozesses der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg.

Masterarbeit

vorgelegt von

Fabian Heuel, Hamburg
fabian.heuel@gmx.de

Betreuende Gutachterin: Prof. Dr. Anke Hanft
Zweiter Gutachter: Dr. Wolfgang Müskens

Oldenburg, im Dezember 2015

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	6
2	HIERARCHIE UND PARTIZIPATION IM STRATEGIEENTWICKLUNGSPROZESS.....	9
2.1	Wie vollzieht sich Strategiebildung in Hochschulen?.....	9
2.2	Welche Hürden gibt es bei der Strategiebildung?	12
2.3	Welche Ansätze gibt es, mit den Hürden konstruktiv umzugehen?	17
2.3.1	Mehr Hierarchie	17
2.3.2	Mehr Partizipation.....	23
2.3.3	Mehr Führung: Leitung als Vermittlungskunst.....	25
2.4	Mehr Partizipation durch mehr Hierarchie – Forschungsfrage und Hypothesen.....	26
3	DER STRATEGIEENTWICKLUNGSPROZESS DER HOCHSCHULE BONN-RHEIN-SIEG	28
3.1	Die Planung von Beteiligung.....	28
3.2	Die Umsetzung von Beteiligung.....	30
3.3	Ein Hochschulleitungsmodell der steuernden Partizipation?	36
4	QUANTITATIVE BEFRAGUNG: WAHRNEHMUNG VON PARTIZIPATION DURCH DIE BESCHÄFTIGTEN DER HOCHSCHULE BONN-RHEIN-SIEG	39
4.1	Planung der Befragung.....	39
4.1.1	Untersuchungsdesign.....	39
4.1.2	Begründung der Methodik	40
4.1.3	Entwicklung des Analyserasters.....	40
4.2	Erstellung des Befragungsinstrumentariums.....	41
4.2.1	Entwurf des Fragebogens und des Anschreibens	41
4.2.2	Skalierung der Urteile	42
4.2.3	Pretest des Fragebogens	43
4.3	Durchführung der Befragung	44
4.4	Ergebnisse I: Allgemeine, personalgruppen- und personenbezogene Angaben	45
4.5	Ergebnisse II: subjektive Selbsteinschätzung von Partizipation und Beteiligungsintensität.....	49
4.6	Ergebnisse III: subjektive Selbsteinschätzung von Beteiligung im zeitlichen Vergleich	57
4.7	Ergebnisse IV: Wahrnehmung tatsächlicher Beteiligungsanlässe und -möglichkeiten.....	63
4.8	Ergebnisse V: tatsächliche Bekanntheit der Ergebnisse des Strategieprozesses ...	65
4.9	Detailauswertung: Teilnehmer an Hochschulentwicklungskonferenzen	68
4.10	Auswertung der Freitextfelder	75
5	FAZIT	78
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	87
7	ANHANG	94

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Organisationsstruktur der professionellen Bürokratie.....	13
Abbildung 2: Entwicklung der Hochschulgovernance in Richtung New Public Management-Modell im Ländervergleich.....	18
Abbildung 3: Drei Ebenen der Hierarchie	20
Abbildung 4: Instrumente des Partizipativen Managements	24
Abbildung 5: Teilnehmerzahl je Organisationseinheit	48
Abbildung 6: Bekanntheit des HEP I.....	49
Abbildung 7: Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess	49
Abbildung 8: Beteiligungsausmaß nach Zeitpunkten, Beschäftigungsbeginn 1995 - 2015....	58
Abbildung 9: Beteiligungsausmaß in 2014/2015 nach Jahr des Beschäftigungsbeginns, Beschäftigungsbeginn 2011 – 2015	60
Abbildung 10: Beteiligungsausmaß von Befragten ohne Gremienmitgliedschaft oder Funktion	61
Abbildung 11: Beteiligungsausmaß von Beschäftigten mit Gremienmitgliedschaft oder Funktion	62
Abbildung 12: Teilnehmer an zentralen Strategieveranstaltungen	63
Abbildung 13: Teilnahme an dezentralen Strategieveranstaltungen	64
Abbildung 14: Beteiligung nach Zeitpunkten, nur HEK-Teilnehmer.....	72
Abbildung 15: Beteiligung nach Zeitpunkten, ohne HEK-Teilnehmer.....	72
Abbildung 16: Wünsche an einen künftigen HEP-Prozess.....	76
Abbildung 17: Zielmatrix des HEP II mit den Dimensionen 'Grundsätze' und 'Kernaufgaben'	94

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 (3 Seiten): Prozessschritte zum HEP II, Beteiligte, Inhalte und Prozessänderungen	33
Tabelle 2: Alter der Befragungsteilnehmer.....	46
Tabelle 3: Personalgruppen der Befragungsteilnehmer	46
Tabelle 4: Rücklaufquote nach Personalgruppen	47
Tabelle 5: Beteiligungsmöglichkeiten nach Personalgruppen	50
Tabelle 6: Einbindung in den HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit ...	50
Tabelle 7: Einbindung in den HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit, nach Personalgruppen	51
Tabelle 8: Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten im HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit.....	51
Tabelle 9: Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten im HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit, nach Personalgruppen	52
Tabelle 10: Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess	53
Tabelle 11: Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess nach Personalgruppe	53
Tabelle 12: Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit.	54
Tabelle 13: Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess durch Befragte ohne Beteiligungsmöglichkeit.....	55
Tabelle 14: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten.....	55
Tabelle 15: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit.....	55
Tabelle 16: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten durch Befragte ohne Beteiligungsmöglichkeit	56
Tabelle 17: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten nach Personalgruppen	56
Tabelle 18: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten nach Zeitpunkten.....	57
Tabelle 19: Ausmaß der Beteiligung zu Zeitpunkten (Beschäftigungsbeginn 1995-2005).....	59
Tabelle 20: Ausmaß der Beteiligung zu Zeitpunkten (Beschäftigungsbeginn 1995-2010).....	60
Tabelle 21: Beteiligungsausmaß ‚überhaupt nicht‘ von Befragten mit und ohne Gremientätigkeiten und Funktionen	62
Tabelle 22: Gespräche zum HEP II	65
Tabelle 23: Bekanntheit der Strategie: Leitmotiv des HEP I.....	66
Tabelle 24: Bekanntheit der Strategie: Vision des HEP II	66
Tabelle 25: Bekanntheit der Strategie: Vier strategische Grundsätze des HEP II	67
Tabelle 26: HEK-Teilnehmer in der Befragung	68

Tabelle 27: HEK-Teilnehmer nach Personalgruppen	69
Tabelle 28: Ausmaß der HEP II-Prozess-Einbindung durch HEK-Teilnehmer	69
Tabelle 29: Nutzung der HEP II-Prozess-Beteiligungsmöglichkeiten durch HEK-Teilnehmer.....	69
Tabelle 30: Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess durch HEK-Teilnehmer.....	70
Tabelle 31: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten durch HEK-Teilnehmer nach Personalgruppe	70
Tabelle 32: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten ohne HEK-Teilnehmer nach Personalgruppe	71
Tabelle 33: Teilnehmer an dezentralen Strategieveranstaltungen nach Personalgruppen, ohne HEK-Teilnehmer	73
Tabelle 34: Bekanntheit der Strategie: Leitmotiv des HEP I.....	74
Tabelle 35: Bekanntheit der Strategie: Vision des HEP II	74
Tabelle 36: Bekanntheit der Strategie im Vergleich: Wie häufig werden die vier strategischen Grundsätze des HEP II benannt?	75
Tabelle 37: Wünsche an einen künftigen HEP-Prozess.....	76

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
GEP	Gliederungsentwicklungsplan
HEK	Hochschulentwicklungskonferenz
HEP I	Hochschulentwicklungsplan I (2010-2015)
HEP II	Hochschulentwicklungsplan II (2016-2020)
LfbA	Lehrkraft für besondere Aufgaben
M TuV	Mitarbeiter/in in Technik und Verwaltung
WMA	Wissenschaftliche Mitarbeiter/in

„Wenn man nicht weiß, welchen Hafen man ansteuert, ist kein Wind günstig.“
(Seneca d.J., 4 v.Chr. – 65 n.Chr.)

„Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“
(Franz Kafka, 1883 – 1924)

1 EINLEITUNG

„Sind Sie Gärtner oder Maschinist?“ (Zechlin 2010) – wer diese Frage einem Hochschulmanager¹ stellt, der transportiert damit gleich dreierlei: zum einen die Frage, was für ein Typ man ist. Im Fokus steht der Hochschulmanager, der gießt, pflegt, vielleicht einmal die Äste stützt, oder, im Gegenteil, den Hebel umlegt und erwartet, dass die Produktion läuft. Zum anderen stellt sich die Frage, um welches Gebilde es sich da eigentlich handelt, dem der Gärtner zum Wachstum und der Maschinist zur Produktivität verhilft. Zum Dritten offenbart sich die Frage nach dem *Oder*, also nach den vielfältigen denkbaren Konstellationen der beiden Pole Gärtner oder Maschinist sowie Gebilden, die weder Garten noch Maschine sind und ganz anderer Steuerungsimpulse bedürfen.

Um Hochschulleitungen und Hochschulen zu beschreiben, gibt es, darauf deutet die Metapher hin, zahlreiche Modelle und Typologien. Die Praxis des Steuerungshandelns offenbart jedoch im Detail zahllose individuelle Ausprägungen und situationsbedingte Spezifika. Immer wieder heißt es, mit Blick auf die vielen Unterschiede müsse die Haltbarkeit der Annahmen und Modelle am konkreten Einzelfall geprüft werden.

In der Führungspraxis an einer Hochschule, hier am Fallbeispiel der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, lässt sich vor diesem Hintergrund folgende Situation beschreiben:

- a) Stärkere Entscheidungsmacht und Gestaltungsverantwortung des Präsidiums sowie wettbewerbliche Bedingungen und eine outputorientierte Ressourcenzuweisung sind offenbar Voraussetzungen für eine aktive und strategisch orientierte Steuerung der Hochschule als Gesamtorganisation.
- b) Die vom Wissenschaftsministerium Nordrhein-Westfalen auf die Hochschulleitung übertragene Entscheidungsverantwortung trägt möglicherweise dazu bei, dass kontinuierlich die Unterstützung und Zustimmung der weiteren Leitungsebenen und der

¹ Im folgenden Text wird das männliche Geschlecht zur spezifischen Bezeichnung ausschließlich aus Gründen der Lesbarkeit einheitlich verwendet. Gemeint sind stets alle Geschlechter. Davon abgesehen wurde auf eine genderneutrale Schreibweise geachtet.

qua Funktion oder aus anderen Gründen verantwortlichen oder kompetenten Personen eingeholt werden muss.

- c) Offenbar gibt es eine Erwartung, dass der Ergebniserfolg, die Prozessqualität, die Durchsetzungskraft im Wettbewerb und die Innovationsleistung der Hochschule umso mehr steigen, je intensiver die Hochschulangehörigen beteiligt werden. Beteiligung könnte in einem Zusammenhang stehen mit (i) der Identifikation mit der Hochschule und ihren Zielen, (ii) der Motivation, zur Zielerreichung einen eigenen Beitrag zu leisten, und (iii) der Wertschätzung der Hochschulkultur und Anerkennung der geteilten Verhaltensnormen.

Die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg wurde nach ihrer Gründung im Jahr 1995 zunächst durch einen vom Land eingesetzten Gründungsrektor geleitet. In der Aufbauphase wuchs die Hochschule teils gesteuert, teils ungesteuert, stark expansiv und in hohem Maße dezentral. Das Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen hatte ab dem Jahr 2006 die Autonomie der Hochschulen weitgehend gefestigt und die Hochschulleitungen gestärkt. Nach Einrichtung eines Hochschulrates wurde im Jahr 2008 erstmals ein Präsident gewählt. Die Wahl fiel auf einen Externen, dessen wohl wichtigste Aufgabe lautete: eine Hochschulstrategie zu entwerfen. Nur in der Gründungsakte wurden die Ziele pauschal genannt. Ihr Profil war nicht präzisiert. Zudem galt es für die Hochschulleitung, den eigenen Handlungsspielraum zu definieren und zu gestalten – auch, um Fehlfunktionen zu beseitigen. Es bestand die Wahrnehmung, dass die Hochschule nach ihrer Gründung eine weitgehend ungesteuerte und urwüchsige Entwicklungsphase durchlebt hatte, in der sich auch unklare Ressourcenverteilungsmechanismen und Entscheidungs- sowie Beteiligungsstrukturen verfestigt hatten.

Strategische Schwächen sollten überwunden und unter Nutzung der neuen Gestaltungsspielräume die Hochschule auf gemeinsame Ziele eingeschworen werden. Die Hochschulleitung vertrat die Auffassung, die Hochschulangehörigen bei der strategischen Planung einzubinden und mitzunehmen.

Seit 2008 durchläuft die Hochschule nun bereits ihren zweiten Planungsprozess, zunächst für den Hochschulentwicklungsplan I (HEP I, Strategie für die Jahre 2010-2015) und derzeit für den Hochschulentwicklungsplan II (HEP II, Strategie für die Jahre 2016-2020). Für jeden dieser Prozesse hat die Hochschulleitung einen spezifischen Partizipationsprozess geplant, im Laufe des Verfahrens angepasst und umgesetzt. Dabei konnte sie beim zweiten Prozess auf Erfahrungen des ersten Prozesses aufbauen.

Die per Gesetz gestärkte Hochschulleitung nutzte ihren Gestaltungsspielraum, um Hochschulentwicklungsplanungsprozesse nach eigener Aussage partizipativ vorzunehmen. Die partizipativen Prozesse sollten es ermöglichen, die Leitungsaufgaben im Hinblick auf Profilbildung, Richtungsweisung, Zukunftsgestaltung und Ressourcenzuweisung adäquat

erfüllen zu können. Dieser Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit aus drei Perspektiven beleuchtet.

1. Wie kommt es zu diesem Ansatz? Welche theoretischen Annahmen über die Spezifika des Systems Hochschule liegen ihm zugrunde?
2. Wie äußert sich dieser Ansatz konkret, wie erfolgt also partizipative Hochschulentwicklungsplanung in der Praxis?
3. Wie wirkt der partizipative Ansatz, oder anders: gibt es eine Wirkung oder einen Effekt, bei den Beteiligten oder insgesamt, und wie kommt dieser Ansatz in der Praxis und bei den Beteiligten selbst überhaupt an?

Es wird deutlich, dass im Hintergrund dieses Ansatzes das einleitend angedeutete Paradigma mitschwingt. Gärtner oder Maschinist, Garten oder Maschine, Wachstum oder Reaktion, bottom-up oder top-down. Zwei Begriffe – Partizipation und Hierarchie – werden bei diesem Ansatz in besonderem Maße tangiert, weshalb es einer Klärung bedarf, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Hierbei wird Hierarchie verstanden als Macht der Leitungsebene gegenüber nachgeordneten Ebenen und Partizipation als das Austarieren, aber „nie [die] Gleichstellung aller Interessen, sondern lediglich [als] das Einräumen bestimmter Spielräume durch die Hierarchie“ (Nickel et al. 2007: 116; vgl. auch 281) zugunsten hierarchisch nachgeordneter Ebenen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst das Verhältnis von Hierarchie und Partizipation sowie die spezifischen Herausforderungen und Charakteristika im Kontext strategischer Entwicklungsplanung an Hochschulen dargestellt. Sie verbinden sich in einem theoretischen Ansatz Lothar Zechlins, aus dem sich die Forschungsfrage und die Hypothesen der vorliegenden Arbeit ableiten. Als Fallstudie für die weitere Untersuchung dient der partizipativ geplante Strategieprozess zur Erstellung des Hochschulentwicklungsplans an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, welcher in Kapitel drei zunächst dokumentiert und kommentiert wird. Aufbauend auf der Skizzierung eines konzeptionellen Ansatzes der steuernden Partizipation dient Kapitel vier der empirischen Untersuchung der Forschungsfrage an der fallgebenden Hochschule mittels quantitativer Methodik. Es umfasst das Erhebungsdesign sowie die Auswertung der zentralen Fragen: wie schätzen die am Strategieprozess Beteiligten Partizipation, Partizipationsinstrumente und Beteiligungsintensitäten ein, inwieweit machen sie von Beteiligungsanlässen und -möglichkeiten tatsächlich Gebrauch, wie bekannt sind Ergebnisse des Prozesses, und hat sich im zeitlichen Verlauf durch den Einsatz steuernder Partizipation das Beteiligungsempfinden verändert? In einem abschließenden Fazit werden die Ergebnisse entlang der Hypothesen zusammengeführt, zum theoretischen Ansatz Zechlins in Bezug gesetzt und Forschungsbedarfe aufgezeigt.

2 HIERARCHIE UND PARTIZIPATION IM STRATEGIEENTWICKLUNGSPROZESS

2.1 Wie vollzieht sich Strategiebildung in Hochschulen?

Die Gestaltung strategischer Planungsprozesse meint im Vorliegenden die hochschulweite Strategieentwicklung als Leitungsaufgabe „in der Verantwortung der Hochschulleitung“ (DGQ 2015: 51; vgl. auch § 16 (1a) HG NRW), an deren Ende formal ein Hochschulentwicklungsplan steht.

Er soll nach Innen und Außen nachvollziehbar darstellen, wie die Hochschule unter Berücksichtigung gegenwärtiger und in Voraussicht künftiger Rahmenbedingungen und Binnenzustände ihr Handeln ausrichten möchte. In diesem Sinne bezeichnet beispielsweise die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg ihren Hochschulentwicklungsplan als „Wegweiser mit strategischen Zielsetzungen“ (HBRS 2010: 8). Analog sieht die Forschung Hochschulen zunehmend in der Pflicht, künftigen Herausforderungen durch Planung und Orientierung adäquat und gestaltend zu begegnen, anstatt reaktiv Krisen einzudämmen (vgl. Nickel/Zechlin 2000:167).

Als Begriff ist Strategie nach Glatzel/Wimmer (2014) vieldeutig und nicht klar definiert. Sie umfasst demnach Themen, die für die künftige Entwicklung besonders wichtig sind und Entscheidungen, die langfristig, folgenreich und komplex sind. Strategie setzt damit die Voraussetzungen für das operative Vorgehen. Dabei reduziert sie Komplexität, ist Anlass für Veränderungen und zumeist Ergebnis längerer Prozesse. Nach Zimmer (2012) sind Strategien ferner umfassend und betreffen, auch wenn sie nur für bestimmte Aufgabenbereiche entwickelt werden, zumeist alle Bereiche einer Organisation.

Als Phasen strategischer Steuerung sind in Anlehnung an das strategische Management nach Schneider (2007: 10ff.) fünf Etappen zu unterscheiden, von denen die ersten drei Gegenstand von Strategieentwicklungsprozessen sind. Im ersten Schritt werden grundsätzliche Ziele und das Selbstverständnis der Hochschule überprüft und in einem Leitbild abstrakt oder konkret beschrieben. Es folgt die Phase der strategischen Analyse, in der bekannte Analyseinstrumente (SWOT, STEP, Portfolio, etc.) zum Einsatz kommen um die Leistungsfähigkeit von einzelnen Produkten oder Bereichen zu überprüfen und mit den externen und internen Rahmenbedingungen in einen Kontext zu setzen. Im dritten Schritt erfolgt die Strategieentwicklung, die Gesamtziel, Teilziele und Maßnahmen umfasst. Phasen vier und fünf umfassen die Strategieverankerung, beispielsweise durch Zielvereinbarungen mit untergliederten Organisationseinheiten oder über eine an der Strategie ausgerichtete Budgetierung, sowie im letzten Schritt die Ergebnisbewertung im Rahmen eines ganzheitlichen Controllings. Während im zweiten Schritt, der Analyse, die Gefahr von Verzerrungen durch Subjektivität groß ist, kommt es im dritten, bei der Hierarchisierung von

Zielen und der Priorisierung von Maßnahmen, leicht zur Verwässerung, wenn beispielsweise Verantwortlichkeiten und Profildbereiche klar benannt werden müssten, aber nicht werden. Nickel/Zechlin (2006) ergänzen, dass Erfolg vor allem dann wahrscheinlich ist, wenn die Planung partizipativ gestaltet ist und als Mittel zur planmäßigen Organisation von Vernetzung, engeren Kopplung und Schöpfung von Informationen über tatsächliche Handlungs- und Veränderungsbedarfe betrachtet wird.

Leitbilder gelten im Hochschulkontext bereits seit Ende der 90er als Überbau und Ausgangspunkt langfristiger strategischer Überlegungen. Sie wirken profilbildend, indem sie zentrale, unterscheidungsrelevante Werte und Normen benennen, orientierungsgebend im Hinblick auf Beweggründe, und richtungsweisend, indem sie Schwerpunkte der Aufgabenwahrnehmung und der künftige Entwicklung skizzieren (vgl. Hanft 2000c). „Ein Leitbild beschreibt kurz und prägnant den Auftrag beziehungsweise Zweck einer Organisation (Mission), die langfristigen Ziele (Vision) und die wesentlichen Orientierungen für Art und Weise ihrer Umsetzung (Werte)“ (DGQ 2015: 54). Die Wirksamkeit von Leitbildern für die Umsetzung von Maßnahmen wurde zwar mehrfach angezweifelt, entfaltet sich jedoch belegbar im Bereich der Symbolik und der Förderung organisationaler Identität (vgl. Kosmützky 2010: 9f.). Der sinnstiftende und diskussionsfördernde Aspekt von Leitbildentwicklungen „als Formulierung eines Selbstbegriffs und einer Idee der Hochschule für die Hochschule“ (Kosmützky 2010: 253) wird vor diesem Hintergrund als hinreichende Begründung für einen absehbar aufwändigen und schwierigen Prozess erachtet.

Nickel et al. (2007) weisen in ihrer Untersuchung zu Zielvereinbarungen als aus der Strategie abgeleitetes Steuerungsinstrument dezentraler Einheiten in Hochschulen auf die Wichtigkeit partizipativer Zielbildungsprozesse hin. Während Leitbilder Werte, Normen, Aufgabenbereiche und langfristige Entwicklungsziele umfassen, benennt die eigentliche Strategie einzelne strategische Ziele umfassender und konkreter. Daraus abgeleitete operative Ziele machen die strategischen Ziele umsetzbar. Hieraus wird bereits ersichtlich, dass Strategien beziehungsweise die verschiedenen Bausteine grundsätzlich kaskadierend voneinander abgeleitet sein müssen (vgl. Nickel et al. 2007: 140ff.). Nach Müller-Böling (2000: 151) stellt die strategische Planung die Verbindung zwischen den langfristigen, grundsätzlichen Linien, wie sie im Leitbild verankert sein können, und den operativen, eher detaillierten und auch kurzfristigen, situativen Planungen dar.

Hinsichtlich des Prozesses der Strategiebildung und der Frage, wie sich dieser lehrbuchhaft vollziehen sollte, enttäuscht die Literatur. Wenn auch vereinzelt Fallstudien auf positive Erfahrungen in gegebenen, individuellen Kontexten hinweisen, gibt es doch keinen Königsweg. Vielmehr wird auf Potenziale oder Gefahren ausgewählter Vorgehensweisen hingewiesen. Sie bewegen sich auf einer zweipoligen Skala, deren theoretische Extreme eine

rein von oben gegossene und oktroyierte versus eine nur bottom-up gesammelte und gewachsene Strategie sind.

Nach Zimmer (2012) bieten bottom-up-generierte Strategien insofern Vorteile, als das Fachwissen der Organisationsmitglieder eingebunden wird und Informationen weniger verzerrt in die obere Ebene gelangen können. So werden Zielformulierungen durch die Führungsebene eher vermieden, „deren praktische Umsetzbarkeit an den Möglichkeiten und Potenzialen der Einrichtung scheitert“ (Zimmer 2012: 51). Potenziale der Organisation können im Gegenteil aber auch unterschätzt werden. Eine bottom-up-Orientierung sollte daher ermöglichen, Teilziele, Einzelziele und dezentrale Planungen zu berücksichtigen und durch globale Steuerung miteinander zu verbinden. Dabei können Teilziele in puncto Zeit, Umsetzung oder Scheitern weitgehend unabhängig von anderen Teilzielen sein, ohne dass dies zum Scheitern der Strategie insgesamt führen muss. Bei solchen Prozessen werden vielfältige, kreative Ideen und Erfahrungen gewonnen, die allerdings auch leicht Chaos verursachen können (vgl. Zimmer 2012: 45ff.).

Mit Bezug auf Malik (2002: 223ff.) argumentiert Dollhausen (2012), dass in der Entscheidungsvorbereitung die Personen einzubinden sind, die auch bei der Entscheidung eine wichtige Rolle spielen; in Bezug auf den Hochschulentwicklungsplan einer nordrhein-westfälischen Hochschule könnten dies also Senats- und Hochschulratsmitglieder sein. In Abgrenzung zum Kollegialitätsprinzip, in dem Gruppen Entscheidungen gemeinsam beraten und auch – zumeist im Konsens – treffen, sieht die Aufgabenteilung in dem von Malik beschriebenen Prinzip eine „funktionale Partizipation“ (Dollhausen 2012: 218) vor: Wissenslieferanten wirken dabei aus ihrer organisatorischen Perspektive, Funktion und fachlichen Sicht durch Problembeschreibung und -bewertung an der Entscheidungsvorbereitung mit. Leitungsaufgabe ist es, möglichst viele und unterschiedliche Anregungen und Problembeschreibungen zu erhalten, um das Problem sodann selbst zu bewerten, Lösungsvorschläge auszuwählen und eine Entscheidung zu treffen (vgl. Dollhausen 2012).

In der Praxis wird häufig eine grundsätzliche oder partielle Ergebnisoffenheit bei einer detailliert vorab getroffenen Festlegung der Prozessschritte und Beteiligungsstufen im Aushandlungsprozess empfohlen (vgl. Bülow-Schramm et al. 2000). Da mit Strategien stets auch Veränderungsansprüche und -erwartungen einhergehen, bedarf es „eines langen hochschulinternen Aushandlungsprozesses“ (Hanft 2000: 123), der wiederum „stark diskursiv angelegt sein“ (Nickel/Zechlin 2000: 153) muss. Top-down-Anordnungen gelten als inadäquat, da bei der Umsetzung der avisierten Veränderungen Widerstände entstehen. Letztere können durch partizipative Ansätze leichter eingeschätzt, bearbeitet und überwunden werden (vgl. Stratmann 2009: 14). „Zentrale Planung (top-down-Vorgehen) als Gegenreaktion zum Schreiben von bottom-up ‚Sammlungen‘ von profilverdächtigen Bereichen wird nicht leicht

akzeptiert“ (Schneider 2007: 11), und Akzeptanz gilt als wichtiger Erfolgsfaktor für Strategien und ihre Umsetzung (vgl. Lauer 2010: 125ff.).

Nach Mintzberg/Waters (1985: 271) kommen bei der Strategieentwicklung neben geplanten immer auch zufällige Elemente zum Tragen. Gleichwohl gibt es für die Phasierung des strategischen Planungsprozesses eine Vielzahl von Vorschlägen (zum Beispiel Müller-Böling 2000: 153) oder detailliert beschriebenen Fallbeispielen (vgl. die Auswertung in Nickel et al. 2007, beispielsweise auf den S. 143ff. hinsichtlich der Universitäten Graz und Mannheim, sowie umfassende Quellenverweise am Ende des Werkes; vgl. auch die Ausführungen zu Prozessen an der Universität und der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg in Bülow-Schramm et al. 2000 und Nickel/Zechlin 2000.).

2.2 Welche Hürden gibt es bei der Strategiebildung?

Betrachtet man das hochschulinterne Koordinationssystem, so offenbart sich eine ganz eigene Dynamik aus Aktion und Reaktion, aus Planung und Realisierung, aus Normativem und Interpretativem. Hieraus ergeben sich spezifische Bedingungen für die Strategiebildung und Hürden für den strategischen Planungsprozesses.

Nach Mintzberg (1979) setzt sich das intraorganisationale Machtsystem aus fünf Gruppen zusammen, der Leitung, dem mittleren Management, den im Prozess der unmittelbaren Leistungserstellung, also im operativen Kern Tätigen, den Analysten in der Technostruktur und den im Hilfsstab tätigen Supportmitarbeitern. Sie sind jeweils für sich genommen in unterschiedlichem Ausmaß in Systeme eingebunden, bspw. in Expertensysteme, politische Systeme, ideologische Systeme, Autoritätssysteme oder Kollegensysteme. Diese Systeme wiederum erstrecken sich weit über die Grenzen der Organisation hinaus und umfassen daher auch ihr Umfeld. Zugleich beeinflussen die Systeme in unterschiedlichem Ausmaß das individuelle, organisationsinterne Handeln der in den jeweiligen Gruppen Tätigen.

Eine Organisationsmetapher, die das Verhältnis von Hierarchie und Kollegialität in den Mittelpunkt stellt, ist Mintzbergs *Modell der professionellen Bürokratie* oder *Profibürokratie* (Mintzberg 1979), welches unter anderem von Pellert (1999) unter dem Begriff der *Expertenorganisation* weiterentwickelt und in der Theorie vielfach zitiert wird.

Organisationsstruktur der professionellen Bürokratie

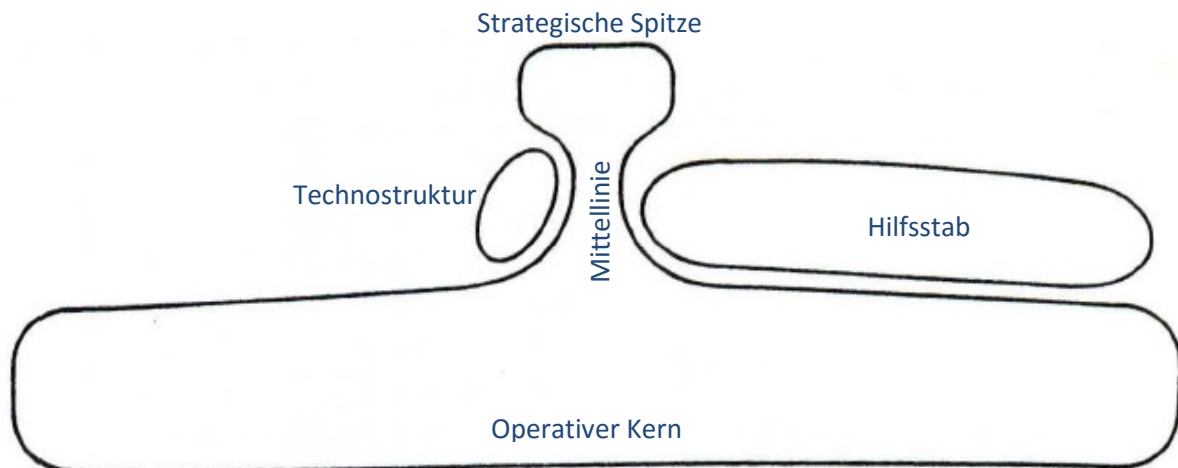


Abbildung 1: Organisationsstruktur der professionellen Bürokratie (Quelle: Mintzberg 1979: 355)

Organisationen setzen sich bei Mintzberg aus Konstellationen der fünf genannten Gruppen zusammen. Durch Koordinationsmechanismen wie Abstimmung, Weisung und Standardisierung wird der Zusammenhalt sichergestellt. Hochschulen gelten bei ihm als Idealtypus der sogenannten *professional bureaucracy*. Zentrale Gruppe ist der wissenschaftliche Bereich als operativer Kern. Wichtigstes Koordinationselement ist im Bezugssystem dieser Gruppe die Standardisierung von beruflichen Fertigkeiten.

Die mittlere und obere Leitungsebene, zum Beispiel die Fachbereichs- und Hochschulleitungen, sind schwach ausgeprägt, und auch die Technostruktur, deren Funktionen der Standardisierung von Prozessen dienen, ist kaum vorhanden. Hingegen sind unterstützende Dienste im sogenannten Hilfsstab relativ stark ausgebaut; dies betrifft zum Beispiel die IT- und Bibliotheksdienstleistungen.

Aus der beschriebenen Struktur ergeben sich diverse organisationale Besonderheiten. „Die Loyalität und das Engagement der Experten gelten dem jeweiligen Fach und nur begrenzt der Gesamtorganisation und deren Zielen“ (Berthold 2011: 23). Bei den Experten im operativen Kern liegt hohe Fachkompetenz, die wiederum bei Leitungspersonen, die sich mehrheitlich aus dem Kreis der Experten rekrutieren, nicht im entsprechenden Ausmaß ausgeprägt ist: sie sind nur in ihrem eigenen Fach Experten, nicht jedoch in anderen Fächern und in Bezug auf ihre Leitungsfunktion. „Daher wird die Expertise der Fachleute bei wichtigen strategischen Entscheidungen benötigt“ (Berthold 2011: 24), müssen also weitere Experten in die Entscheidungsfindung eingebunden werden. Das Wechselspiel aus notwendiger Entscheidungseinbindung und kontinuierlichem Wissenszuwachs der Experten führt nach Mintzberg zu ihrer fast zwangsläufigen, kontinuierlichen Aufwertung. Diese fachlich-inhaltliche Aufwertung stellt zugleich einen Zuwachs von Macht gegenüber denjenigen dar, die im Sinne

hierarchischer Leitung die Steuerungsverantwortung innehaben. Die „Auslotung des Zusammenspiels zwischen hochschulinternen Einflussgruppen und ihren Einflussmöglichkeiten ergibt, dass das Machtgefüge zwischen Hochschulleitung, Administration und Experten zugunsten letzteren verschoben ist“, folgert Hanft (2000b: 16; vgl. auch Hüther 2010: 21ff.). Dabei „verlassen sich professionelle Bürokratien auf die Standardisierung von Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter“ (Hanft et al. 2008: 70). Experten wiederum können es sich aus vielfältigen Gründen leisten, Organisationsbedürfnisse zu ignorieren und Individualinteressen zu propagieren (vgl. Pellert 2000). Sie können stets mit ihrem Ausstieg drohen, wohlwissend, dass dies für die Institution zu hohen Transaktionskosten führen würde. Hochschulleitungen verfügen hingegen, abgesehen von Anreizsetzung durch Finanzierung und Infrastruktur, über keine maßgebliche Organisations- und Personalmacht gegenüber den wissenschaftlichen Mitgliedern. Sie können diese weder durch Organisationsausschluss sanktionieren, noch durch konkrete Karriereentwicklung honorieren (vgl. Hüther/Krücken 2012).

Die Standardisierung der beruflichen Fertigkeiten als Koordinierungsmechanismus dieses Systems unterliegt strengen, aus der Gruppe der Experten selbst bestimmter und durch sie konservierter und geschützter Regularien und Auflagen. Das Expertensystem kontrolliert sich insofern selbst, als Wertmaßstäbe und die Leistungsbewertung aus der Gruppe der Fachexperten selbst erfolgen, der sogenannten Scientific Community. Die Identifikation mit dem eigenen Fach und der Gruppe der Fachexperten ist daher zwangsläufig hoch, gehen doch Sanktionierung und Honorierung direkt von der Gruppe aus, deren Mitglied man ist. Selbst die typischerweise hierarchischen Instrumente der Sanktionierung oder Honorierung durch gezielte Karriereentwicklung liegen ganz primär in der Hand der Professionsmitglieder und somit außerhalb der eigenen Organisation. Der dargestellte Koordinationsmechanismus führt zu Autorität und Loyalität gegenüber der Profession. Steuerung erfolgt durch Fachkollegen, die Peers, und über Reputation als Währung (vgl. Schönwald 2007: 99). Individuelle Adaptionen der Experten erfolgen daher primär mit Bezug auf die Fachebene, und nur selten mit Bezug auf die organisationale Ebene. Ist Letzteres der Fall, so dürfte es hierfür einen ausschlaggebenden, als solchen identifizierbaren Grund oder Anreiz geben. Die Organisation scheint aus Sicht der Hochschulforschung in erster Linie Mittel zum Zweck zu sein, um Ressourcen und Infrastruktur zu erhalten (Pellert 2000), welche wiederum das Reüssieren im Expertensystem ermöglichen und fördern können. Im operativen Kern, oder mit anderen Worten: im Bereich der wissenschaftlichen Leistungserstellung, welcher primär Lehr- und Forschungsleistungen umfasst, liegen quasi Selbststeuerung und Selbstkontrolle vor. Der indirekte Einfluss durch Finanzierung ist gering. Dieser stark ausgeprägte Koordinationsmechanismus steht im Konflikt mit den hochschulinternen Koordinationsmechanismen, insbesondere dem Mechanismus aus Hierarchie und Steuerung.

Fraglich ist, wie sich in diesem Kontext hoher Expertenmacht strategische Planungsprozesse, also die einzelnen Fachinteressen übergreifende und die gesamte Hochschule betreffende Strategieüberlegungen, umsetzen lassen.

Mit Bezug auf Zimmer wurde bereits auf die Bedeutung von bottom-up-Prozessen verwiesen, um Expertenwissen einzubinden, das in der Entscheidungsvorbereitung benötigt wird. Hierbei ist nach dem Ausmaß des benötigten Expertenwissens zu fragen. Für strategische Entscheidungen über Inhalte und fachliche Schwerpunkte müsste dieses breit eingebunden werden; für strategische Entscheidungen zu Prozessen der Qualitätssicherung und -optimierung sowie zu Strukturen, die weniger den fachlichen als den unterstützenden Bereich betreffen, dürfte die Einbindung weniger Experten als Systemkenner ausreichen. Allerdings folgen die Disziplinen unterschiedlichen Logiken und Arbeitsweisen, so dass eine Einbindung aller Disziplinen sinnhaft sein kann.

Das Modell wirft die Frage auf, wo bei der Umsetzung von Planungsprozessen mit mächtigen Experten der geeignete Weg verläuft zwischen der Gefahr einer Verweigerung oder Blockbildung von Machträgern und den Möglichkeiten, individuelle oder auch disziplinäre Sanktionierungs- und Belohnungsmechanismen stärker mit der Organisation zu verknüpfen. Nach Pellert (2000) sollten strategische Planungsprozesse daher so angelegt sein, dass sie die Selbstverpflichtung und Selbstmotivation der Experten erhöhen und ihre Leistungserbringung unter Einhaltung von Qualitätsstandards sicherstellen.

Es bleibt also in einem ersten Schritt festzuhalten, dass strategische Planungsprozesse im Expertensystem nicht ohne diese Machträger vollzogen werden können.

Es gibt im Steuerungskontext von Hochschulen weitere Organisationsmetaphern. Das Bild der *lose gekoppelten Systeme* nimmt hierbei eine die gesamte Organisation umfassende Steuerungsperspektive ein. Sie geht auf Weick (1976) zurück, der sich unter anderem der Einsichten von Cohen/March/Olsen (1972) zu Entscheidungsprozessen in Hochschulen bedient. Das Modell geht davon aus, dass die verschiedenen Untergliederungen und Einheiten in Hochschulen nur lose miteinander verbunden sind. Hinsichtlich des Koordinationsmechanismus ist die wechselseitige Beeinflussung der Einheiten sowie zwischen zwei Ebenen unterschiedlich intensiv ausgeprägt und Elemente sind weitgehend unabhängig. Lose Kopplung liegt vor, „wenn die gegenseitige Beeinflussung der Systemelemente (1) eher plötzlich als kontinuierlich, (2) eher vereinzelt als fortwährend, (3) eher vernachlässigbar als bedeutsam, (4) eher indirekt als direkt, (5) eher allmählich als sofort erfolgt.“ (Berthold 2011: 26) Weick vergleicht lose gekoppelte Systeme mit einem unkonventionellen Fußballspiel außerhalb der gängigen Normen und Regeln in dem gespielt wird, „as if it makes sense“ (Weick 1976: 1): Zahlreiche Mitspieler kicken auf einem runden, schrägen Feld wahllos einen der vielen Bälle auf die zahlreich umherstehenden Tore – und

jeder Treffer wird als Erfolg verbucht. Auf die Hochschulrealität übertragen bedeutet dies, dass an zahlreichen Stellen zahlreiche Entscheidungsprozesse und Manöver gleichzeitig ablaufen können, ohne einander zu stören. Sie sind intern entkoppelt oder nur lose gekoppelt, werden jeweils für sich genommen positiv besetzt und halten in ihrer Gesamtheit eine Formalstruktur aufrecht, die als sinnhaft wahrgenommen wird (vgl. Friedrichsmeier/Wannöffel 2010: 15). Den Subeinheiten wird in einem solchen System relativ hohe Autonomie und Flexibilität zugestanden und sie stehen nur unspezifisch miteinander in Verbindung. Gleichzeitig werden aus den Untergliederungen heraus die übergreifenden Zusammenhänge oft nicht gesehen und Einzelziele oft nicht zugunsten des strategischen Gesamtziels der Organisation zurückgestellt (vgl. Laske et al. 2013: 108). Als Vorteil wird beschrieben, dass aufgrund der losen Kopplung unterschiedliche Ansätze bis hin zur Verkapselung eines einzelnen Bereichs toleriert werden können, ohne dass es zu Nachteilen – mit Ausnahme der Transaktionskosten – für die Gesamtorganisation kommen muss.

Mit Blick auf den Strategieprozess deutet die Metapher der losen Kopplung darauf hin, dass die Subeinheiten unterschiedlichen Logiken gehorchen und Anreizen folgen. Die Entdeckung und Sichtbarmachung guter, funktionierender Praktiken könnte hier für den Strategieprozess eine besondere Rolle spielen. Dies gilt zumal dann, wenn viele Einheiten ganz ähnliche Dinge auf völlig unterschiedliche Art und Weise umsetzen. Die Einigung auf gemeinsame Oberziele sowie die Einheitlichkeit im Hinblick auf Grundsätze und Werte einerseits und auf Standards, Verfahren und Praktiken andererseits scheinen vor diesem Hintergrund eine besondere Herausforderung zu sein. Festzuhalten bleibt im Hinblick auf strategische Planungsprozesse aber auch, dass in lose gekoppelten Systemen individuelles Planen und Handeln fernab des gemeinsamen Oberziels oder auch das Scheitern einer Subeinheit bei der Verfolgung des gemeinsamen Oberziels nicht zu dessen Schaden oder zum Schaden der Organisation insgesamt sein muss, sondern weitgehend unbeachtet erfolgen kann.

Eine dritte Organisationsmetapher ist die der *organisierten Anarchie*. In organisierten Anarchien herrscht das von March/Cohen/Olsen (1972) entwickelte *Papierkorb-Modell der Entscheidungsfindung* vor. Entscheidungen kommen dabei „in einem Zusammentreffen von Entscheidungsgelegenheiten, Teilnehmern, Problemen und Lösungen zustande“ (Altwater 2007: 14). Sie fallen so, wie Papier in Papierkörbe fällt: zufällig, willkürlich, und dabei nur manchmal im nachvollziehbarem Zusammenhang zu anderen Entscheidungen. Sie basieren in diesem Modell nur sehr bedingt auf rationaler Erkenntnis, Analyse und Abwägung. Die organisierten Anarchien, in denen die Entscheidungen entstehen, sind gekennzeichnet durch „nicht-operationale, inkonsistente Ziele, beschränktes Wissen und unvollkommene Technologien sowie wechselnde Teilnehmer an Entscheidungen, die diesen unterschiedlich viel Aufmerksamkeit beimessen.“ (Berthold 2011: 28) Durch unklare Präferenzen und

Alternativen bei einer großen Vielfalt unstrukturierter Ideen kommt es häufig zu „trial and error“-Vorgehensweisen (vgl. Hanft 200b: 6f.). Immer wieder „gelangen Themen, die bereits bearbeitet, diskutiert und entschieden worden sind, wiederholt auf die Tagesordnung.“ (Altvater 2007: 21) Aufgrund unklarer Technologien bei der Leistungserstellung, also im übertragenen Sinne bei der wissenschaftlichen Produktion, ist es quasi nicht möglich, Fehler eindeutig zuzuordnen und die Ressourcensteuerung auf eine klare Erfolgsorientierung und Misserfolgsvermeidung auszurichten (vgl. Kühl 2007: 4f.). Daraus ergeben sich zugleich Hürden für die Strategiebildung, da es hier gerade um die Formulierung von Grundsätzen und Priorisierung von Themen, die Standardisierung von Leistungen oder auch die Festlegung von Verantwortlichkeiten geht.

Folglich lässt sich zweierlei für die Gestaltung strategischer Planungsprozesse ableiten: Zum einen ist bei den Beteiligten mit unterschiedlicher Motivation, unterschiedlichem Willen und Engagement im Prozess, ungleichen Wissensständen und divergierenden, teils individuellen Zielen zu rechnen. Diese vielfältigen Motive, Beweggründe und Ziele können in einem offenen oder partizipativen Prozess sichtbar, Mehrheitsmeinungen ebenso wie Partikularmeinungen transparent und Entscheider mit detaillierteren Informationen versorgt werden.

Zum anderen wird die Frage aufgeworfen, ob der Personenkreis derer, die die Entscheidung vorbereiten, nicht zur Reduktion von Anarchie vom Kreis derer, die die Entscheidung treffen, abweichen kann. Hanft (200b:6) verweist auf unregelmäßige Zuständigkeiten und ein „Verantwortungsvakuum“, in dem von der Hochschulleitung Lösungen erwartet werden. Ein besonderes Augenmerk liegt insofern auf den tatsächlichen Entscheidern, die womöglich zu Entscheidungen befähigt werden können, die rationaler sind als solche, die in der organisierten Anarchie regelmäßig getroffen werden.

2.3 Welche Ansätze gibt es, mit den Hürden konstruktiv umzugehen?

Angesichts komplex und vielseitig anmutender organisationaler Ausprägungen erscheint es als Herausforderung, in einem solchen System eine Strategie zu entwickeln, die Aussicht auf Erfolg hat. Es gibt jedoch unterschiedliche Empfehlungen und Ansatzpunkte.

2.3.1 Mehr Hierarchie

Unter dem Motto „mehr Autonomie für Hochschulen“ verändern sich Hochschulen in Deutschland seit den 90er Jahren in ihrer Organisationsstruktur. Vorbild hierfür ist das der Kommunalverwaltung entlehnte *Neue Steuerungsmodell*, auch *New Public Management* genannt. Mit diversen Ansätzen wurde versucht, den operativen Einfluss des Staates zurückzudrängen, um an seiner Stelle mehr autonome Selbststeuerung der Hochschulen zu ermöglichen und ihr Umfeld stärker wettbewerbsfähig auszugestalten. Insbesondere wurden die

Einflüsse gesellschaftlicher, nicht-ministerieller Akteure einerseits und die hierarchischen Führungsebenen innerhalb der Hochschulen andererseits gestärkt. Geschwächt wurden dagegen die seit den späten 60er Jahren dominierenden Entscheidungsgremien der sogenannten akademischen Selbstverwaltung beziehungsweise Selbstorganisation. Die folgende Grafik stellt Einschätzungen auf Grundlage qualitativer und quantitativer Untersuchungen von de Boer/Enders/Schimank (2007) dar, die aufgrund von Messunschärfen allerdings nur als generelle Tendenz herhalten sollen. Für Deutschland (DE) zeigt sich hier im internationalen Vergleich, wie sich die Ausprägungen in den verschiedenen Dimensionen durch die Reformen in Richtung des New Public Management-Modellansatzes (grauer Balken) verschoben haben. Es ist erkennbar, dass die akademische Selbstorganisation in Deutschland nur in geringem Ausmaß zurückgefahren wurde.

Entwicklung der Hochschulgovernance in Richtung New Public Management-Modell im Ländervergleich (Equalizer-Modell)

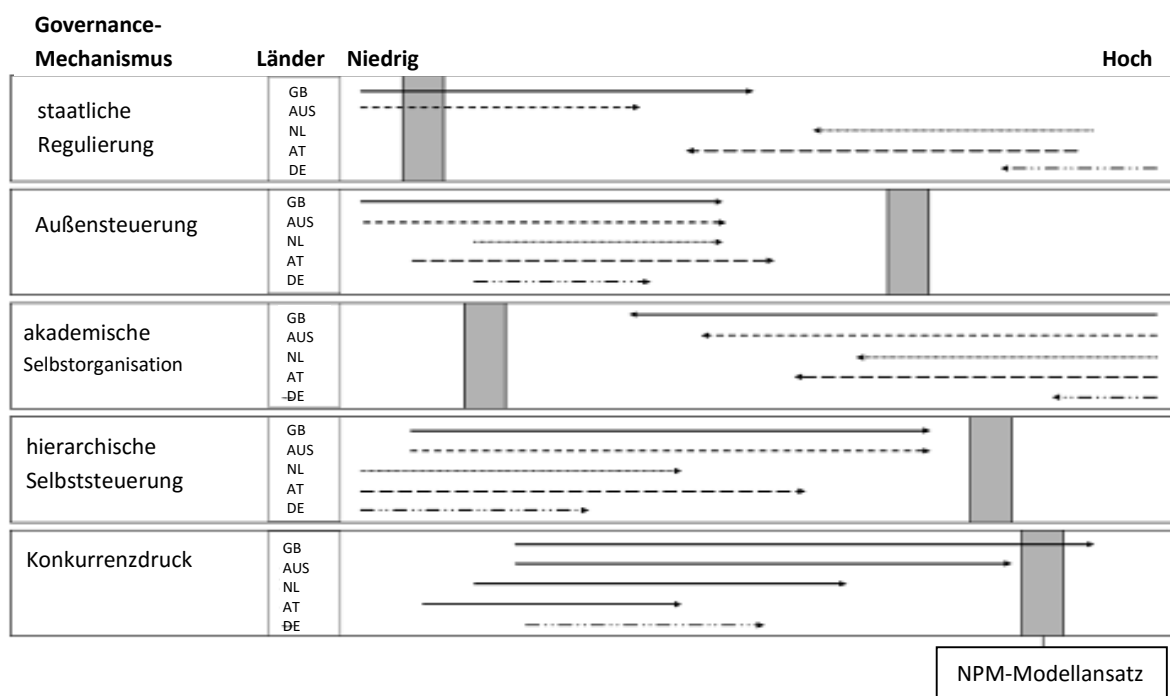


Abbildung 2: Entwicklung der Hochschulgovernance in Richtung New Public Management-Modell im Ländervergleich (Equalizer-Modell zur Darstellung der Regelungsmechanismen für die Steuerung und Koordination im Hochschulsystem) (Quelle: Schimank 2009: 133)

Hüther zeigt anhand der Landeshochschulgesetze, dass die Ausprägung in den deutschen Bundesländern unterschiedlich ausfällt. Die Länder Nordrhein-Westfalen und Hessen kommen dem NPM-Modell am nächsten (vgl. Hüther 2010: 424). Daran haben auch jüngste Reformen der Hochschulgesetze nichts geändert (vgl. Dohmen/Krempkow 2015: 8f.). Umfassende, auf die Analyse der Formalstrukturen und die Befragung von Leitungspersonen zu den Aktivitätsstrukturen fußende Studien zur Umsetzung der NPM-Reformen (vgl. Bogumil et al. 2014: 61ff.) bestätigen, dass die monokratischen Leitungsorgane (hierarchische

Selbststeuerung) tatsächlich gestärkt und die vorhandenen Kollegialorgane (akademische Selbstorganisation) geschwächt wurden.

Es überwiegen die festgestellten positiven Effekte, auch wenn im Ergebnis Transaktionskosten festzustellen sind, die zum Beispiel durch Zielvereinbarungen oder Rechenschaftsberichte entstehen. Solche sind allerdings „den Einschätzungen der Befragten folgend in der Lehre deutlich geringer als in der Forschung“ (Bogumil et al. 2014: 67).

Die Studie weist aber auch auf Unterschiede im Einzelfall und auf neue Hürden hin. Hinter der Formalstruktur kann die Realität ganz anders aussehen. Neue Instrumente können ohne Veränderungswirkung bleiben und somit das akademische Selbstorganisations- und das hierarchische Steuerungsmodell informell koexistieren. Mikropolitische Widerstand kann durch das faktische Handeln oder Nichthandeln Einzelner entstehen, die individuelle Nachteile befürchten. Es kann aber auch aus dem Handeln der formal teilentmachteten Gremien resultieren, die sich an anderer Stelle über Formalismen neue Macht verschaffen (vgl. Bogumil et al. 2014: 66f). Vor diesem Hintergrund kommt Zechlin (2011) zu der Feststellung, dass (a) die Umstellung im Hinblick auf neue Strukturen auf der Makro-Ebene durchaus gelungen ist, dass aber (b) auf der darunter liegenden Ebene und bei der Implementierung auf die Prozesse in den Hochschulen noch vieles verbessert werden kann. Die Implementierung hat nämlich, so Bogumil, „erheblichen Einfluss auf die Wirkung der neuen Steuerung“ (Bogumil et al. 2014: 67) – und die ist besonders hoch, „wenn die Implementation partizipative Elemente enthält“ (ebd.).

Zechlin (2012a) analysiert daher die Auswirkungen des neuen Steuerungssystems auf die Entscheidungsstruktur und -prozesse auf der Mesoebene, die „zwischen der gesellschaftlichen Makroebenen und der organisationsinternen Mikroebene“ (Zechlin 2012a: 2) verortet ist. Auf der Mesoebene der Organisation wurden zwar, wie es das New Public Management-Modell vorsieht, die monokratischen Leitungsorgane (hierarchische Selbststeuerung) gestärkt, allerdings wurden im gleichen Atemzug die Aufsichts- und Informationsrechte der akademischen Gremien (akademische Selbststeuerung) erweitert, damit ein „freiheitssicherndes Gesamtgefüge“ bestehen bleibt und eine „strukturelle Gefährdung“ der verfassungsrechtlich verankerten Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG: „Wissenschaft und Kunst, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung“) ausgeschlossen ist (vgl. Zechlin 2012a: 10). Dadurch ist nach Zechlin nun auf der Mesoebene ein durch checks and balances geprägtes Steuerungssystem innerhalb der Hochschulen erkennbar. Um in diesem System erfolgreich Strategiebildung zu betreiben und eine Strategie zu verankern oder zu implementieren, bedarf es einer weitergehenden Analyse des hierarchischen Willensbildungsprozesses. Zechlin differenziert die Mesoebene weiter in drei Ebenen, die er wie in Abb. 3 ersichtlich als

Reglermodell mit den Außenpolen „Willensbildung von oben“ versus „Willensbildung von unten“ (Zechlin 1212a: 13) darstellt.

Drei Ebenen der Hierarchie

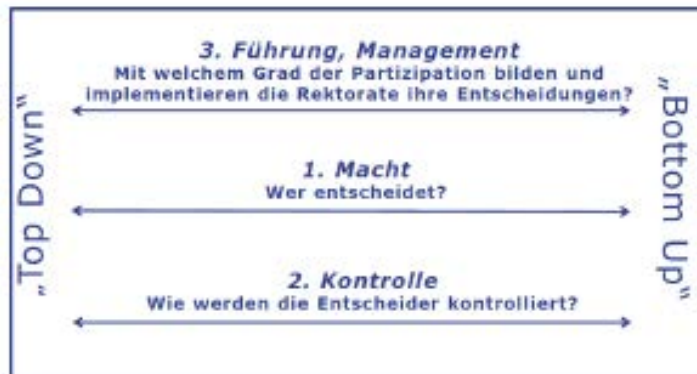


Abbildung 3: Drei Ebenen der Hierarchie (Quelle: Zechlin 2012c: 4)

Die drei Ebenen sind wie folgt ausgeprägt (vgl. Zechlin 2012a:13f.):

1. *Macht-Ebene: Wer entscheidet?*

Hier wurde zuletzt der Regler hin zur Ausprägung „Willensbildung von oben“ (top-down) verschoben, beispielsweise durch die Stärkung von monokratischen Leitungsorganen, insbesondere in den Präsidien und Rektoraten.

2. *Kontroll-Ebene: Wie werden die Entscheider kontrolliert?*

Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG; zu den einschlägigen Urteilen vgl. Zechlin 2012a) unterstreicht die Notwendigkeit, zur Sicherung der Freiheit der Wissenschaft eine entsprechende Balance in den Entscheidungsprozessen der Hochschulen herzustellen. Als Grundrecht ist die Wissenschaftsfreiheit demnach nicht Selbstzweck, die die individuellen Interessen der Wissenschaftler schützt, sondern dient vielmehr im „hochschulorganisatorischen Gesamtgefüge“ (BVerfG 2004: 158) als „Schutz vor wissenschaftsinadäquaten Entscheidungen [und ist daher auch] nur im dafür erforderlichen Umfang grundrechtlich garantiert“ (BVerfG 2004: 156). In diesem Gefüge gilt es, durch die Beteiligung der Wissenschaftler (Experten) an der Willensbildung und durch hinreichende Einflussmöglichkeiten, Informations- und Kontrollrechte eine „strukturelle Gefährdung“ (Zechlin 2012a: 10) der Wissenschaftsfreiheit zu verhindern.

3. *Management-Ebene: Mit welchem Grad der Partizipation bilden und implementieren die Rektorate ihre Entscheidungen?* (Zechlin 2012c: 4) Oder: *Wie gestalten die Entscheider die Willensbildung?* (Zechlin 2012a: 13) Hier „lässt sich eintragen, wie der Prozess der Willensbildung durch die Machsträger unter Ausnutzung eines breiten

Spektrums autoritärer, partizipativer, demokratischer, scheidemokratischer u.a. Vorgehensweisen ‚gemanagt‘ wird.“ (Zechlin 2012a: 13)

Im Rahmen des so ausdifferenzierten, „abgestuften Handlungssystem[s], in dem sich mindestens die Steuerung über Produkte und Prozesse unterscheiden lässt“ (Zechlin 2012a: 14f.), können Leitungsorgane abwägen und entscheiden, wann sie „hierarchisch inhaltliche Entscheidungen treffen, wann und in welchem Ausmaß sie partizipativ im Schatten der Hierarchie handeln und wann sie Entwicklungen ganz ohne hierarchischen Hintergrund vonstatten gehen lassen oder lediglich Beobachtungsprozesse organisieren“ (Zechlin 2012a: 14f.). Im Fokus steht dabei für Zechlin stets der Regler auf der Management-Ebene. Wie er von den Leitungsorganen verschoben wird, hängt vom Zusammenspiel der Macht- und Kontroll-Ebene ab. Innerhalb der Hochschule resultiert aus diesem Zusammenspiel von checks and balances bereits eine stärkere Kopplung, so Zechlin. Im Gegensatz zum alten System hat die Hochschule jedoch nunmehr, abbildbar auf der Management-Ebene, einen erweiterten Handlungsspielraum, der sich potentiell über das gesamte Spektrum von loser Kopplung bis zu Hierarchie erstreckt. „Eben in diesem Spektrum liegt eine der Eigenarten (und die Verantwortung!!) der ‚unternehmerischen Universität‘, und damit allerdings auch die Verantwortung ihrer Leitung.“ (Zechlin 2012a: 14f.)

In der Erschließung des Management-Mechanismus und der Gestaltbarkeit neuer Formen der Entscheidungsvorbereitung und -umsetzung offenbart sich die Möglichkeit, konstruktiv mit den organisatorischen Besonderheiten des Hochschulsystems umzugehen, Strategiebildung erfolgreich zu betreiben und bei Bedarf durch adäquates Management und einen geeigneten „Grad an Partizipation“ (Zechlin 2012a: 13) zu flankieren.

Bei dieser Gestaltung beziehungsweise Verschiebung des Management-Mechanismus in die eine oder die andere Richtung kommt es jedoch im Zusammenspiel der drei Ebenen von Macht, Kontrolle und Management zwangsläufig zu neuen Herausforderungen. Durch das neue Steuerungssystem wird die institutionelle, organisationale Autonomie gestärkt, gerät hierdurch allerdings nicht selten in ein Spannungsverhältnis mit der individuellen Autonomie auf der Mikro-Ebene (vgl. Pellert 2006). Daher wird auch die Virtuosität im mikropolitischen Handeln immer wieder als entscheidender Faktor des Führungshandelns genannt (vgl. Scherm 2013). Rein hierarchische Steuerung ist an Hochschulen ein Ideal, das nicht der Realität entspricht. Zu sehr stehen verschiedene Ziele miteinander in Konflikt, beeinflussen informelle Regeln das tatsächliche Verhalten und kann mikropolitischer Widerstand ungefährdet ausgeübt werden (vgl. Bogumil et al. 2014: 67). Bogumil et al. beschreiben dies als „Entkoppelung von Formal- und Aktivitätsstruktur“ (ebd.). Um sich Veränderungen zu widersetzen, wird in Hochschulen schweres Geschütz aufgeföhren. Wo es eigentlich um managementbezogene Entscheidungen geht, entstehen fachlich geprägte Diskurse und

Argumentationen, da die Teilnehmer eben keine Managementexperten sondern Wissenschaftler sind. Sie wenden dabei die Codes des Wissenschaftssystems an, in dem sie sozialisiert sind und das nach ‚wahr‘ und ‚unwahr‘ fragt (vgl. Nickel 2012: 282). Da man aber „über Wahrheit nicht entscheiden kann“ (Luhmann 1970a: 311f., zitiert in Kühl 2007: 8) liegt es auf der Hand, dass die Nutzung dieses Codes im Managementkontext für die Entscheidungsfindung und Ressourcenzuweisung zu Herausforderungen führt. Nicht Handlungsorientierung, wie vom Management benötigt, sondern Problematisierung ist für den Beruf des Wissenschaftlers konstitutiv (vgl. Hanft 2000b: 17). Anstatt rationale Argumente anzuführen und sie dadurch einer wissenschaftlich motivierten Diskussion feil zu bieten, werden daher der Praktikabilität halber Entscheidungen mit anderen, vergangenen oder noch ausstehenden, verkettet und nicht selten die Alternativlosigkeit einer bestimmten Entscheidung ins Feld geführt (vgl. Berthold 2011: 44).

In einem solchen Umfeld kann allerdings eine Strategie, wenn sie allgemein anerkannt ist, konstruktiv den Ausgangspunkt für Verkettungen bilden und akzeptierte Begründungswege und Plausibilisierungen für spätere Entscheidungen liefern.

Mit der Hierarchisierung kann, wie Zechlin darstellt, lose Gekoppeltes enger verknüpft werden. Lose Kopplung ist für Hochschulen erhaltenswert, da sie im Wissenschaftskontext ebenso produktiv wie konstitutiv ist. Im Ausgleich zwischen Hierarchie und Kontrolle übernimmt die Management-Ebene die entscheidende Funktion, mikropolitische Interessen auszugleichen, Betroffene als Beteiligte einzubeziehen und Entscheidungen und ihre Vorbereitung aus diesen eher irrationalen, im Entscheidungskontext hemmend wirkenden Strukturen teilweise auszulagern.

Wenn Bogumil et al. (2014: 67) allerdings darauf hinweist, dass positive Effekte des neuen Steuerungsmodells primär in der Forschung, und nur geringfügig in der Lehre, erkennbar sind, so wirft dies die Frage auf, inwieweit der Hochschultyp Fachhochschule hiervon betroffen ist, liegt der Schwerpunkt seines Tuns doch traditionell in der Lehre und weniger in der Forschung. Generell findet der Typ Fachhochschule in der Hochschulforschung nur sehr selten dezidiert Beachtung. Die in der gängigen Literatur beschriebenen Extremausprägungen des Expertensystems, in dem Verwaltungsaufgaben vermieden und Vorschriften nur rudimentär beachtet werden (vgl. Hanft 2000b: 16), können im Hinblick auf die Fachhochschulen relativiert werden. Dies hat zwei Gründe. Zum einen sind die Experten hier aufgrund der Rekrutierungsvoraussetzungen – unter anderem eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit außerhalb von Hochschulen – stärker mit rationalen, managementorientierten Systemen aus dem beruflichen Kontext vertraut. Zum anderen dominiert an Fachhochschulen der dem Erziehungssystem zuzuordnende Bereich von Lehre und Studium, der stärkere Formalisierungsgrade, Strukturierung und externe Vorgaben und Qualitätskontrollen aufweist

als der Forschungsbereich. Lehre als Hauptaufgabe fungiert zudem ähnlich einem gemeinsamen, organisationalen Ziel, das Orientierung ermöglicht. Nickel zufolge wurden die in Deutschland seit den 70er Jahren existierenden Fachhochschulen gar von Beginn an als relativ zielorientiert handelnde Institution entwickelt (vgl. Nickel 2011: 135ff.).

Nickel (2011) stellt in einer Typologie interner Governance-Mechanismen dar, dass Fachhochschulen schon vor der Einführung neuer Steuerungsinstrumente ausgeglichene Ausprägungen aufwiesen. In Hochschulen dieses Typs stehen die vier von ihr betrachteten Koordinationsmechanismen Hierarchie und Steuerung, Wettbewerb und Anpassungsdruck, Polyarchie und Mehrheitsentscheid sowie Netzwerk und Selbstorganisation in einem relativen Gleichgewicht. So unterstütze die starke Lehrorientierung den Zusammenhalt dezentraler Strukturen. Durch die Anwendungsorientierung werden gesellschaftliche Bedürfnisse mit größerer Selbstverständlichkeit berücksichtigt. Fachhochschulen seien daher ein „Hybrid aus Expertennetzwerk mit kollegialen Entscheidungen und hierarchisch gesteuerter Organisation zwischen Staat und Markt“ (Nickel 2011: 136). Auch waren Fachhochschulen „nie Ordinarienrepubliken oder Gelehrtenrepubliken“ (Richli 2009: 4) mit der dafür kennzeichnenden, in höchstem Maße starken und autonomen Stellung der Lehrenden.

Insofern ist davon auszugehen, dass die Hürden für strategische Planungsprozesse, wie sie in Kapitel 2.2 beschrieben wurden, im Hinblick auf Fachhochschulen in gewissem Maße relativiert werden können und die neuen Steuerungsansätze hier leichter Akzeptanz finden.

2.3.2 Mehr Partizipation

Regeln und Hierarchien haben „nur begrenzte Auswirkungen auf den operativen Kern“ (Hüther 2010: 441), also die Experten. Das macht ihren Einsatz schwierig und kann erfolglos enden. Da die Leitung keine Sanktionsmöglichkeiten hat, um Hierarchie wirksam auszuüben, dient ein mehr an Partizipation auch als Mittel zum Zweck einer Selbstverpflichtung, um Verlässlichkeit und Kooperation trotz fehlender Sanktionsmittel herbeizuführen. Aus der Notwendigkeit, besser intern zu kooperieren, handlungsfähiger, aufmerksamer für das Umfeld sowie im Ergebnis kontextbezogener zu werden; übersetzt Nickel (2011) den *Ansatz des Partizipativen Managements* auf die Anwendungsrealität der Hochschulen (zur Eignung des Ansatzes vgl. auch Nickel et al. 2007: 122f.). Im Fokus steht die umfassende Einbindung der Hochschulmitglieder in Entscheidungsprozesse sowie die Schaffung motivierender Arbeitsprozesse (vgl. Nickel 2011). Partizipatives Management geht „davon aus, dass eine Organisation umso erfolgreicher ist, je mehr es ihr gelingt, eine Übereinstimmung zwischen ihren eigenen Zielen und denen ihrer Mitarbeiter zu erreichen“ (Nickel et al. 2007: 78; vgl. auch Neubauer/Rosemann: 154ff.). Hohes Engagement ist insofern abhängig von der Beteiligung an der Entscheidungsfindung. Ziel von Partizipation muss es daher sein, Unterschiede und die

„geringe Identifikation von Hochschullehrern mit ihren Hochschulen“ (Schönwald 2007: 110) durch Gemeinsames zu überwinden.

Partizipative Ansätze der Organisationsentwicklung wollen aus Betroffenen Beteiligte machen (Pellert 2001: 344). Es geht darum, Akzeptanz und Commitment zu erwirken sowie die Bereitschaft der Beschäftigten, „ihr Wissen und ihre Kreativität in den Dienst der Organisation zu stellen“ (Nickel et al. 2007: 77). Dabei werden zwei Prinzipien verbunden: Während die Leitung bis zu einem gewissen Grad Macht abgibt, übernehmen die Beschäftigten mehr Verantwortung – auf beiden Seiten muss hierzu die Bereitschaft vorliegen (vgl. Nickel et al. 2007: 115ff. sowie 195ff.). Allerdings braucht auch das partizipative Management ein Machtgefälle und „bedeutet demnach nie Gleichstellung aller Interessen“ (Nickel et al. 2007: 116). Im Sinne des Management-Ansatzes von Zechlin und bewegt es sich nach Püttmann (2013: 31) an Hochschulen insbesondere im entscheidungsvorbereitenden Bereich. Zur Umsetzung liegen vielfältige Erfahrungen sowie konkrete Instrumente vor, die in Abb. 4 summarisch aufgeführt und teilweise gruppiert sind.

Instrumente des Partizipativen Managements

Kooperativ ausgestaltete Aufgaben	Führungsgrundsätze
Ad-Hoc-Gruppen beziehungsweise temporäre, nach dem Kompetenzprinzip arbeitende und zusammengestellte Projektgruppen	Mitarbeitergespräche
Qualitätszirkel	Führen mit Zielen, Zielvereinbarungen
runde Tische	Leitbilder
Mitbestimmungskonferenzen	flache Hierarchien
	Mitwirkung an Planungsprozessen
Feedbacksysteme	
Ideen- und Beschwerdemanagement	Participation Mainstreaming
Mitarbeiterbefragungen	Dezentralisierung von Entscheidungen
empirische Erhebungen	

Abbildung 4: Instrumente des Partizipativen Managements (Quellen: Carstensen 2004: 78; Nickel et al. 2007: 79 und 121; Friedrichsmeier/Wannöffel 2010: 36ff.; König 2007: 83ff.; Bielecki 2012: 161f.; Laske et al. 2013: 108-109)

Bei der Umsetzung ist „die Auswahl der Betroffenen für Partizipationsaufgaben [...] an der Partizipationsfunktion auszurichten“ (Schönwald 2007: 70). Um Widerstand zu vermeiden; können Bedenkenträger eingebunden werden. Es gilt, stets auch die informellen politischen Verhandlungsprozesse zu berücksichtigen (vgl. Schönwald 2007: 94).

Bei umfassenden Prozessen muss vorab geklärt werden, wer wann zu beteiligen ist (zur Begründung vgl. auch Altvater 2007: 21). Je größer die Zustimmung zu einem vorab

vereinbarten Prozessdesign, das möglicherweise von einem alle Gruppen umfassenden Steuerungsgremium entwickelt wurde, desto wahrscheinlicher die Akzeptanz des Ergebnisses des Prozesses (vgl. König 2007: 84ff). Zahlreiche Autoren verweisen auf den Bedarf neuer, adäquater und intelligent abgestufter sowie verflochtener Formen der Partizipation (vgl. beispielsweise Pellert 2006: 53; Erhardt/Meyer-Guckel 2008: 55; König 2007: 2), die „nicht streng nach Gruppenproporz auf allen Ebenen“ (Müller-Böling 2000: 62) funktionieren. Als geeignete Kriterien für die Auswahl des partizipierenden Personenkreises werden genannt: (a) sich verantwortlich fühlen, (b) kompetent sein und (c) direkt oder indirekt betroffen sein (Müller-Böling 2000: 63).

Strategiebildungsprozesse stehen vor der besonderen Herausforderung, auch eine „explizite Beteiligungsorientierung der verschiedenen Subsysteme“ zu ermöglichen und sicherzustellen, dass „die dezentralen Einheiten in die Veränderungsprozesse eingebunden werden“ (Altwater 2007: 20f.). Erkenntnisse der Strategieforschung (vgl. hierzu auch die prägnante Darstellung mit Blick auf die „Eigendynamik von Reformen“ auf der hochschulinternen Ebene in Meister-Scheytt/Scheytt 2006: 119ff.) deuten darauf hin, dass über emergente Entwicklungen hinaus an Hochschulen noch Potenzial besteht, Ergebnisse im Bereich der geplanten, intendierten Strategieentwicklung zu erzielen, und zwar „als Ergebnis eines bewussten Prozesses der Strategieentwicklung“ (Meister-Scheytt/Scheytt 2006: 122), der durch die Hochschulleitung partizipativ geplant und umgesetzt wird.

2.3.3 Mehr Führung: Leitung als Vermittlungskunst

Neben den Begriff „Management“ tritt bei Zechlin der Begriff „Führung“. Richli (2009) beschreibt ausführlich die Hochschulleitung aus einer politischen Perspektive, in der im Wahlamt auf Zeit nach innen und außen zahlreiche Interessen zu berücksichtigen sind und zugleich Festigkeit und Stetigkeit gewahrt werden müssen. Vor diesem Hintergrund versteht sich die Frage: „Gibt es den perfekten Führungsstil? Nein, die Kunst besteht darin, fallbezogen zu agieren“ (Nickel 2009). Dabei sind Hochschulmanager in erster Linie Widerspruchsmanager (vgl. Pellert 1999: 180ff. und Pellert 2006: 49ff.). Leitungskräfte können viele Aspekte, insbesondere im produktiven Bereich, nur begrenzt beziehungsweise gar nicht beeinflussen und insofern auch nicht verantwortlich sein. Wimmer spricht in organisierten Anarchien gar von einer „Organisations- und Führungsabwehr“ (Wimmer 2009: 23, zitiert in Laske et al. 2013: 43). In Expertenorganisationen werden Führung und Organisation zu „Erfüllungsgehilfen ohne Eigenwert“ (Laske et al. 2013: 43), denn faktisch ist Führung, wie bereits ausgeführt, dort oft außerorganisational bedingt.

In Anlehnung an Peus et al. (2010 und 2012) kommt nach Symanski/Grün (2013: 18f.) bei Führung an Hochschulen den Aspekten (1) Wertschätzung, (2) Fairness, (3) Verhandlungsspielräume geben und (4) klare Ziele benennen hohe Bedeutung zu.

Leitungsmacht bezieht sich dort mehr auf die „Federführung oder Zuständigkeit für die Prozessgestaltung, weniger auf das Erzielen bestimmter Ergebnisse“ (Symanski/Grün 2013: 19). In dieser Gemengelage wird „gelingende Kommunikation zum alles entscheidenden Engpass“ (Wimmer 2004: 146). Für gestärkte, monokratische Leitungsorgane ist daher ein partizipativer und Partizipation fördernder Führungsstil zu empfehlen, in dessen Zentrum Diskussion und Kommunikation stehen (vgl. Erhardt/Meyer-Guckel 2008: 17 und 58). Mit Bezug zu Luhmann stellen Hüther/Krücken (2012: 29; vgl. auch Kap. 2.2) prägnant dar, dass Hochschulleitungen gegenüber dem wissenschaftlichen Personal „weder über Organisationsmacht noch über Personalmacht verfügen. Beide Machtquellen sind aber zentral, um innerhalb von Organisationen Hierarchie als Koordinationsmechanismus einzusetzen.“ Das Fehlen von Macht konterkariert den Einsatz von Hierarchie, so die These von Hüther/Krücken. Führung bedarf an Hochschulen also anderer Ansätze als in klassischen Organisationen. Sie beinhaltet zugleich die Förderung von Kommunikation, die Koordination von Vorhaben und die Kunst der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Interessen. Gesucht ist, so Symanski/Grün (2013), nicht nur Leitung, sondern Leadership. Dieses umfasst als Konzept guter Führung nach John Kotter (1988; hier in enger Anlehnung an Symanski/Grün 2013: 19) folgende Inhalte, die für Hochschulen besonders relevant sind: (1) Zukunft entwickeln durch Visionen, Leitbilder und die Strategie, (2) Kommunikationsprozesse gestalten, Personen einbinden und Beteiligung organisieren, und (3) Sinn, Werte und Emotionen verstehen, gestalten und als Säulen in Veränderungsprozessen berücksichtigen und nutzen. Verschiedene Studien bestätigen die Bedeutung dieser Aspekte im Kontext von Führung an Hochschulen (vgl. Licka/Gisler 2012; Püttmann 2013).

In dieser Betrachtung offenbart sich für Hochschulleitungen eine besondere Chance, über beteiligungsorientierte, geplante Kommunikationsprozesse gemeinsame Werte zu erarbeiten, in Leitbilder zu gießen und Strategieansätze abzuleiten, um so Sinn und Orientierung zu vermitteln und erfolgreich Führung auszuüben. In der Verbindung von Hierarchie, Führung und Partizipation und dem adäquaten Einsatz entsprechender Instrumente verbirgt sich zugleich ein Weg, mit den organisationalen Besonderheiten konstruktiv umzugehen, ihre Stärken zu nutzen und zu bestätigen und damit die Strategiebildung erfolgreich zu realisieren.

2.4 Mehr Partizipation durch mehr Hierarchie – Forschungsfrage und Hypothesen

Dieser dichotomische Zusammenhang weist zahlreiche Unwägbarkeiten auf. Ob die Strategiebildung erfolgreich realisiert werden kann, hängt im Einzelfall von zahlreichen Faktoren ab. Zechlins Drei-Ebenen-Reglermodell des Willensbildungsprozesses stellt hier ein Analyseraster dar, um Managementsystematiken an Hochschulen zu erfassen oder um die Art und Weise zu beschreiben, in der die Willensbildung tatsächlich in der Praxis erfolgt. Die Ausgangsfrage für die Analyse lautet dann, „wozu die Leitungsakteure ihre hierarchischen

Machtpositionen bei der Entwicklung und der Umsetzung von Entscheidungen, also nicht bei dem Akt der Entscheidung selbst, nutzen“ (Zechlin 2012a:14). Auch die Ableitung und Realisierung von strategischer Entwicklungsplanung kann auf diese Weise betrachtet werden.

Zechlin vertritt die *These*, dass aufgrund der Vielschichtigkeit der Willensbildung an Hochschulen die durch das New Public Management intendierte, stärkere Hierarchisierung (Macht-Ebene: mehr top-down) die Stärkung der Kontroll-Ebene in einem System aus checks and balances (Kontroll-Ebenen: mehr bottom-up) zur Folge hatte. Erst diese Klarheit beziehungsweise dieser Gegenpol führte dazu, dass an Hochschulen eine die Mitglieder „einbindende partizipative Prozessgestaltung ermöglicht“ (Zechlin 2012a: 16) wurde. Das Ermöglichen von Partizipation an der Entscheidungsvorbereitung gewinnt für die Hochschulleitung an Attraktivität. Mit der graduellen Ausgestaltung von Partizipationsmöglichkeiten auf der Management-Ebene eröffnet sich ihr ein neues, breites Aktionsfeld.

Diese These führt zur zentralen *Forschungsfrage* der hier vorliegenden Arbeit, wie sich Hierarchie und Partizipation gegenseitig beeinflussen und zueinander stehen. Um dem näher zu kommen, ist es aufbauend auf Zechlin notwendig, im Hinblick auf „ein situationsspezifisches Mischungsverhältnis“ (Zechlin 2012a: 16) in der Praxis zu überprüfen, ob eine stärker partizipative Prozessgestaltung auch umgesetzt wurde, und ob und wie die Partizipierenden dies wahrnehmen. Für die empirische Überprüfung des Zusammenhangs von Hierarchie und Partizipation im neuen Steuerungsmodell lassen sich daraus drei *Hypothesen* ableiten:

1. Die Hochschulleitung nutzt ihren entsprechenden Spielraum, um mehr Partizipation zu ermöglichen.
2. Mehr Partizipation führt zu mehr Verinnerlichung der gemeinsamen Ziele.
3. Partizipation muss von den Beteiligten auch wahrgenommen, gefühlt und erlebt werden.

Ausgehend von Zechlins These soll diese Arbeit unter dem Fokus „Nützt die Hochschulleitung die vorhandenen Möglichkeiten zur partizipativen Prozessgestaltung aus und werden die Partizipationsangebote auch angenommen und positiv wahrgenommen?“ einen empirischen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung leisten. Durch die empirische Überprüfung der Hypothesen anhand eines praktischen Falls könnte die Theorie in Teilen bestätigt, ergänzt, modifiziert oder widerlegt werden. Ferner kann das explorativ angelegte Untersuchungsdesign das bestehende Portfolio empirischer Instrumente ergänzen und, indem es an weiteren Fallbeispielen zur Anwendung kommt, das Verständnis des Verhältnisses von Hierarchie und Partizipation sowie der Prozesse auf der hochschulinternen Mesoebene verbessern.

3 DER STRATEGIEENTWICKLUNGSPROZESS DER HOCHSCHULE BONN-RHEIN-SIEG

Setzt man den mit der Forschungsfrage aufgeworfenen Zusammenhang zwischen Hierarchie und Partizipation in den Anwendungsbezug eines konkreten Untersuchungsfalls, so beobachtet man am Beispiel der nordrhein-westfälischen Fachhochschule *Hochschule Bonn-Rhein-Sieg* folgendes: Offenbar hat die stärkere Hierarchisierung in Form von mehr Gestaltungsmacht und -aufgaben auf Ebene der Hochschulleitung erst dazu geführt, dass das Präsidium eine strategische Planung vornimmt und hierfür ein partizipatives Verfahren wählt, plant, umsetzt und nunmehr kontinuierlich verbessert. Ausgangspunkt hierfür war das Hochschulfreiheitsgesetz von 2007, welches die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen mit weitreichender Autonomie ausstattete, den Hochschulrat als Organ implementierte und die Leitungen mit der Erstellung eines Hochschulentwicklungsplans beauftragte. An der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg fiel das Dienstende des Gründungsrektors mit der Berufung eines externen Präsidenten im Herbst 2008 in die Phase der Umsetzung des Gesetzes. Der Präsident und das neu gewählte Präsidium nahmen erstmals eine entsprechende strategische Planung in Angriff. Im Herbst 2010 wurde als Ergebnis der Hochschulentwicklungsplan I für die Jahre 2010-2015, HEP I, verabschiedet. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist der anschließende zweite Strategieprozess, der sich über die Jahre 2012 bis heute (Stand: Oktober 2015) erstreckt.

3.1 Die Planung von Beteiligung

Aufgrund ihrer Erfahrungen aus dem ersten Strategieprozess, den die Hochschule in den Jahren 2009-2010 durchlaufen hatte und dem manche ein zu hohes Tempo und eine zu stark top-down-gesteuerte Entwicklung vorwarfen, entschied sich die Hochschulleitung im April 2012 für ein gegenläufiges Modell: an den HEP I anschließen sollte ein mit längerem Vorlauf und in einem stärker partizipativ ausgestalteten Prozess entwickelter HEP II für die Jahre 2016-2020.

Als Startpunkt für den HEP II-Prozess dienten drei Papiere des Präsidiums. Erstens wurde mit einer Beschreibung der Rahmenbedingungen eine Umfeldanalyse vorgelegt, die Chancen und Risiken einschätzte und Annahmen über die externe Entwicklung im politischen, ökonomischen, sozio-kulturellen und technologischen Umfeld bis zum Jahr 2020 prognostizierte. Eine Stärken-Schwächen-Analyse war bereits mit dem HEP I im Jahr 2009 verabschiedet worden und wurde nicht erneut vorgelegt. Zweitens wurden zehn Eckpunkte zur Hochschulentwicklung 2016-2020 im Duktus eines Leitbildes vorgelegt, die sich auf die Kernaufgaben Lehre, Forschung und Transfer sowie das tatsächliche Handeln bezogen. Es wurde darauf verwiesen, dass sich die Ziele des HEP II auf die bereits im HEP I vereinbarten, strategischen Grundsätze Internationalität, Innovation und Vernetzung beziehen sollten. Eine

Fortschreibung dieser Grundsätze war damit bereits intendiert. Die explizite Aussage, „zur Erstellung und Umsetzung des Hochschulentwicklungsplans wollen wir nach innen Mitwirkung und Mitverantwortung praktizieren“ (HBRS 2012), rundete das Eckpunktepapier ab. Drittens wurde ein Prozessplan vorgelegt, der den Entstehungs- und Beteiligungsprozess zum HEP II in zwölf Schritten skizzierte. Als neuartiges Format sah der Prozessplan ein *Hochschulentwicklungskonferenz* (HEK) genanntes Beteiligungsgremium vor, in dem die wichtigsten Dokumente entwickelt, diskutiert und vereinbart werden sollten. Diese HEK sollte mehrfach tagen: In einer ersten Konferenz sollten die drei Papiere des Präsidiums zu den Rahmenbedingungen, Eckpunkten und dem Strategieprozess diskutiert werden. Anschließend sollten die Dokumente in den Gliederungen – das sind die Fachbereiche sowie die zentralen Einrichtungen und Betriebseinheiten – und den Gruppenvertretungen der Hochschule diskutiert und dort unter Bezugnahme auf die Eckpunkte Inhalte, Konkretisierungen und Vorhaben für einen HEP II formuliert werden. Diese Beiträge sollten sodann in einer weiteren HEK diskutiert und anschließend von den Bereichen, aus denen sie geliefert wurden, angepasst werden. Tabelle 1 verdeutlicht in der rechten Spalte, dass die tatsächliche Umsetzung inhaltlich und organisatorisch von den originären Planungen in Teilen abwich. Die im Prozessplan vorgesehenen Schritte 9-12, in denen die dezentral zugelieferten Beiträge vom Präsidium auf nicht weiter beschriebene Weise in einen HEP II und eine entsprechende Finanzplanung überführt und sodann von den zuständigen Gremien, Senat und Hochschulrat, beschlossen werden sollten, kamen so nicht mehr zum Tragen.

Folgende dezentralen Bereiche waren aufgefordert, Beiträge zum HEP II zu formulieren:

- Senat
- Fachbereiche
- Zentrale Einrichtungen
- Hochschulforschungsschwerpunkte (zwei)
- Hochschulverwaltung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Studierendenschaft (AStA, Studierendenparlament, Fachschaften)
- Personalräte (zwei)
- Gleichstellungskommission
- Präsidiumsbeauftragte für Internationales und Berufungen (fünf) sowie
- Schwerbehindertenbeauftragter (nur Aufruf zur Stellungnahme)

Für die Mitwirkung in den HEK war das Innehaben einer Funktion im Management oder in der akademischen Selbstverwaltung Auswahlkriterium. Die Konferenz setzte sich aus folgenden Mitgliedern und Gruppen zusammen (*kursiv*: Teilnahme erst ab HEK II, da der Teilnehmerkreis nach der HEK I erweitert wurde):

- Präsidium
- Hochschulrat
- Senat
- Dekane, Prodekane *und Fachbereichsgeschäftsführer beziehungsweise Dekanatsassistenten*
- Vorsitzende der Fachbereichsräte
- Leitungen der Zentralen Einrichtungen (inkl. Hochschulforschungsschwerpunkte) *und Betriebseinheiten und deren Stellvertreter*
- Servicebereichsleitungen (Dezernenten) der Hochschulverwaltung *und deren Stellvertreter*

- Gleichstellungsbeauftragte und ihre Vertreterin
- Beauftragte des Präsidiums für Internationales und Berufungen *und für Qualitätsmanagement*
- Vorsitzende und stellvertretende Vorsitzende der beiden Personalräte
- Schwerbehindertenvertreter
- Stabsstellenleiter Kommunikation und Marketing *und dessen Stellvertreter*
- Projektleiter Pro-MINT-us (hochvolumiges Förderprogramm im Qualitätspakt Lehre)
- studentische Vertreter im Senat
- Vorsitzender des Studierendenparlaments und dessen Stellvertreter
- Vorsitzender und Referatsleiter des AStA und deren Stellvertreter, *bei Verhinderung Vertretung durch andere AStA-Mitglieder toleriert*
- Vorsitzende der Fachschaften und deren Stellvertreter, *bei Verhinderung Vertretung durch andere Fachschaftsmitglieder toleriert*

3.2 Die Umsetzung von Beteiligung

Die folgenden Tabelle 1 (drei Seiten) stellt die Prozessschritte auf dem Weg zum HEP II differenziert dar.

Prozessschritte zum HEP II, Beteiligte, Inhalte und Prozessänderungen

Was, Wann	Wer	Präsidium	Dekane / FB-Leitungen	Leiter ZE/ZB	Weitere Funktionsträger	Studentische Funktionsträger	Tatsächlicher Inhalt/Ergebnis (in Klammern: ggf. Methoden)	Entspricht im ersten Prozessplan (in Klammern: Änderung am Prozessplan)
Workshop Düsseldorf, 11.-12.04.12		6 Personen					Entwicklung von drei Papieren: (1) Rahmenbedingungen, (2) Eckpunkte und (3) Prozessplan	Schritt 1
Workshop Hennef, 21.06.12		6 Personen (+ 2 externe Moderatoren)	7 Personen	4 Personen			Diskussion der drei Papiere, Anregungen einarbeiten, Papiere abstimmen	Schritt 2 (Zusätzlicher Workshop am 6.11.12 mit Präsidium, Dekanen, externer Moderation zur Vorbereitung der HEK I)
HEK I Siegburg, 13.12.12		6 Personen (+ 2 externe Moderatoren)	10 Personen	9 Personen	35 Personen	19 Personen	Diskussion der drei Papiere, Anregungen sammeln, Fotodokumentation (Externe Gesamt-Moderation; Arbeit in nach Funktion gemischten, durch Vizepräsidenten/Dekane moderierten Zehnergruppen; Fishbowl- und Plenardiskussion)	Schritt 3
Kommentierung der Eckpunkte (alle); Fachbereiche: zzgl. GEP-Entwürfe, bis 30.06.13			Gesamt: 54 (eingeladen: 65)			Gesamt: 19 (eingeladen: 32)	Bündelung aller Dokumente, synoptische Auswertung nach „Zielen“ und „Maßnahmen“, Bereitstellung aller Dokumente an HEK-Teilnehmer (Synopse)	Schritt 4 (Anschließend Entwurf von Zukunftsbeschreibungen der Vizepräsidenten mit Blick auf ihre Ressorts)
Auswertung der Beiträge		6 Personen + interner Moderator					Neukonzeption der HEP-Systematik: Einplanung eines allgemeinen Teils zum HEP II mit Zielkaskadierung: Vision, Mission, Oberziele, Unterziele. Dieser ergänzt den spezifischen Teil, bestehend aus Entwicklungsplänen der einzelnen Gliederungen	~ Schritt 5 (Die Beiträge werden als zu unsystematisch, wenig konkret und unvollständig wahrgenommen. Daher: Neukonzeption des HEP II und Anpassung des Prozesses; die Ressourcenplanung sollte erst später erfolgen)
Workshop Maria Laach, 05-06.09.13		6 Personen (inkl. Kommissarische Kanzlerin) + interner Moderator					Controlling/Analyse zur Umsetzung des HEP I; Entwicklung von Vision und Mission, später umbenannt in strategische Grundsätze	neu

Was, \ Wer Wann	Präsidium	Dekane / FB-Leitungen	Leiter ZE/ZB	Weitere Funktionsträger	Studentische Funktionsträger	Tatsächlicher Inhalt/Ergebnis (in Klammern: besondere Methoden)	Entspricht im ersten Prozessplan (in Klammern: Änderung im Prozessplan)
HEK II Hennef, 17-18.10.13	6 Personen + designierte neue Kanzlerin + 2 externe Moderatoren	8 Personen Gesamt: 65 (eingeladen: 78)	11 Personen	46 Personen	27 Personen Gesamt: 27 (eingeladen: 31)	Vorstellung von Vision und strategischen Grundsätzen, Vorstellung und Diskussion der Zielmatrix, Entwurf und Sammlung von Zielen und Maßnahmen in den Matrixfeldern (Externe Gesamtmoderation; Arbeit in nach Funktion gemischten, durch Senatmitglieder moderierten Zehnergruppen; leitfadengestützte Supervision der Gruppen durch Präsidiumsmitglieder; Fishbowl- und Plenardiskussion)	~ Schritt 6 (Anschließend Entwurf von Oberzielen und Unterzielen der Vizepräsidenten in den Ressorts)
Workshop Maria Laach, 10-11.02.14	6 Personen (inkl. neue Kanzlerin) + interner Moderator					Ausarbeitung von Oberzielen, Priorisierung von Unterzielen; Priorisierung von zentralen Anschubmaßnahmen des Präsidiums, Entwurf von Indikatoren zur Messung der Zielerreichung	Schritt 8
Workshop Bonn, 01.04.14	6 Personen	6 Personen				Abstimmung des allgemeinen Teils des HEP II inkl. Vision, Strategische Grundsätze, Oberziele, Unterziele (Gemeinsame Lesung des Textes, Diskussion), Bereitstellung aller Dokumente an HEK-Teilnehmer	neu
HEK III Hennef, 20.05.14	6 Personen + 2 externe Moderatoren	9 Personen Gesamt: 63 (eingeladen: 79)	13 Personen	41 Personen	32 Personen Gesamt: 32 (eingeladen: 35)	Lesung und Diskussion des Kapitels „Ziele“ im allgemeinen Teil des HEP II, Kurzpräsentation zu zentralen Anschubmaßnahmen (Gemeinsame Lesung des Textes, Diskussion Absatz für Absatz); es wird eine HEK IV zur Diskussion des spezifischen Teils des HEP II einschließlich der Gliederungsentwicklungspläne vereinbart	~ Schritt 9 (Hier sollten laut erstem Prozessplan der HEP II und die Finanzplanung im Entwurf vorliegen; faktisch liegt der allgemeine Teil des HEP II im Entwurf vor, Beiträge der Gliederungen fehlen noch; die Verknüpfung mit der Finanzplanung wird auf später verlagert)
Erstellung der GEP-Entwürfe bis 30.04.15		Mit der Erarbeitung von Gliederungsentwicklungsplänen (GEP) als Bestandteile des HEP II beauftragt: 5 Fachbereiche, 9 ZE/ZB, Verwaltung GEP-Entwürfe präsentiert und finale GEP eingereicht: alle außer Verwaltung				GEP-Entwürfe von höchst unterschiedlicher Detailliertheit, Konkretheit und strategischer Qualität. (Vorgaben für die GEP-Erstellung: Zeitplan, Umfang und Inhaltsverzeichnis [Abstract, SWOT, Leitbild der Gliederung, Ziele und Maßnahmen bis 2020, Indikatoren zur Evaluation]. Empfehlungen für die GEP-Erstellung: zu allen Elementen, zur Verbindung mit den Oberzielen des allgemeinen Teils, zum gliederungsinternen Strategieprozess und zur Verschränkung mit anderen GEP)	~ Schritt 7 (einzelne Einreichungen erfolgten erst in 08/2015; zu den zentralen Anschubmaßnahmen, genannt „Förderplan des Präsidiums“, gab es erstmals in 04/2015 einen Werkstattbericht, ein erster Textentwurf ging erst in 08/2015 an die Fachbereiche.)

Was, Wann	Wer	Präsidium	Dekane / FB-Leitungen	Leiter ZE/ZB	Weitere Funktionsträger	Studentische Funktionsträger	Tatsächlicher Inhalt/Ergebnis (in Klammern: besondere Methoden)	Entspricht im ersten Prozessplan (in Klammern: Änderung im Prozessplan)
Workshop Sankt Augustin, 10.02.15		6 Personen (darunter 3 neue Vizepräsidenten [2 sind ausgeschieden])	6 Personen	10 Personen	4 Personen		Präsentation der GEP-Entwürfe der Fachbereiche	neu (Hier wird vereinbart, das weitere Verfahren im Kreis der Anwesenden bzw. zwischen Präsidium und Dekanen durchzuführen und von einer HEK IV abzusehen)
Workshop Sankt Augustin, 13.03.15		5 Personen	2 Personen	8 Personen	6 Personen		Präsentation der GEP-Entwürfe der Zentralen Einrichtungen / Zentralen Betriebseinheiten	neu
diverse Workshops (6 Stück) in 02 – 08/2015		~ 7 Personen					Diskussion von Ressortstrategien der Vizepräsidenten, Diskussion des Förderplans (02-03/2015); Diskussion des HEP II allgemeiner Teil, Entwurf des Förderplans (04/2015); Klärung von Finanzansätzen (06/2015); Lesung der GEP im Lichte des Förderplans (08/2015)	neu (Eine Verknüpfung mit der Finanzplanung soll nur mit Blick auf den zentralen Förderplan erfolgen; dessen rund 20 Förderprogramme sehen an vielen Stellen eine anteilige Kofinanzierung durch das Präsidium und die jeweilige Gliederung vor)
Workshop in Sankt Augustin, 25.08.15		7 Personen + Finanzplaner	5 Personen				Vorstellung des Förderplans; Feedback zu den GEP	neu
Anpassung der GEP bis 30.09.15							Überarbeitungsschlaufen im Lichte der ausstehenden öffentlichen Publikation des HEP, Koordination durch die Vizepräsidenten als Ansprechpartner	neu
Fertigstellung des Förderplans bis 30.09.15		7 Personen + Finanzplaner						neu (Parallel Verabschiedung der aktualisierten Finanzplanung)
Finale Redaktion bis 08.12.15		3 Personen					Redaktionskonferenzen, regelmäßige Einbringung von Änderungen ins Präsidium (individuelle Abstimmung jeder Änderung mit der jeweiligen Gliederungsleitung; das letzte Wort hat die Gliederungsleitung)	neu (Ein GEP einer ZB wird erstmalig eingereicht; ein GEP eines FB wird komplett neu formuliert; zwei GEP neu gegründeter ZE kommen kurzfristig neu hinzu; zahlreiche Verzögerungen)
Vorlage an Senat, Hochschulrat, Land							Noch offen – geplant bis 04/2016	

Tabelle 1 (3 Seiten): Prozessschritte zum HEP II, Beteiligte, Inhalte und Prozessänderungen (Erläuterung zu den verwendeten Abkürzungen: ASiA = Allgemeiner Studierendenausschuss, FB = Fachbereiche, GEP = Gliederungsentwicklungsplan, HEK = Hochschulentwicklungs-konferenz, HFSP = Hochschulforschungsschwerpunkt, KM = Kommunikation und Marketing, QM(B) = Qualitätsmanagement (beauftragte), VP = Vizepräsidenten, Wiss. PR = Wissenschaftlicher Personalrat, ZB = Zentrale Betriebseinheit, ZE = Zentrale Einrichtung)

Diverse Aspekte fallen bei der Durchsicht der Tabelle 1 auf:

Zum einen wurden Großveranstaltungen konsequent durch externe Moderatoren begleitet, präsidiumsinterne Workshops jedoch nur zwischenzeitlich und nur im alten, eingeübten Präsidium durch interne Moderation begleitet, um das ergebnisorientierte Vorgehen zu unterstützen.

Nach der HEK I wurde der Teilnehmerkreis für die HEK II und III erweitert, wobei das geplante Verhältnis von einem geladenen Studierenden zu zwei geladenen Beschäftigten weitgehend erhalten blieb.

Markant ist die häufige Rücksprache mit den Dekanen über regelmäßige monatliche Sitzungen hinaus.

In der HEK I und insbesondere danach wurden die Organisationseinheiten, Gremien und Gruppen einschließlich der Studierenden um Input gebeten. Auffällig ist hier, dass von den traditionellen Gremien und den im Mitbestimmungskontext relevanten Vertretungen der Statusgruppen nur der wissenschaftliche Personalrat Input lieferte. Offensichtlich wollten die Gliederungen beziehungsweise die zur Kommentierung aufgeforderten Bereiche mit den zehn Eckpunkten als einzigen Anhaltspunkten (noch) keine Beiträge liefern, die sinnhaft zu einer Gesamtentwicklungsplanung hätten verbunden werden können. Die Kommentierung und Konkretisierung der auf der HEK I diskutierten, in der Form eines Leitbildes gefassten zehn Eckpunkte erfolgte also nur in Teilen und sehr divers: durch Einzelmeinungen und ungeordnete Maßnahmen bis hin zu Entwürfen von Fachbereichsentwicklungsplänen, aus denen sich jedoch nicht auf etwas großes Ganzes schließen ließ. Zahlreiche Stimmen, die sich auf der HEK I nicht oder nicht ausreichend vertreten sahen, brachten allerdings unaufgefordert Inhalte ein. Diese Stimmen gehörten den eher kompetenzbezogenen Arbeitsgruppen, beispielsweise im Bereich Lehre, Internationales und Qualitätsmanagement, oder solchen Funktionsträgern, die jeweils auch in engem Bezug zum Präsidium arbeiten oder dort verortet sind, wie Präsidiumskommissionen und -beauftragte.

Daraufhin wurde, wie in Tabelle 1 dargestellt, der Prozess bereits in diesem frühen Stadium angepasst, inhaltlich neu justiert und mit den Elementen Vision, Handlungsfelder, Ober- und Unterziele sowie Förderplan des Präsidiums neu geplant. Er sollte nunmehr drei Stufen umfassen, die jeweils mit einer HEK abschließen sollten.

Auf der HEK II wurden alle bis dahin bottom-up eingegangenen Beiträge und Inputs präsentiert. Von der Hochschulleitung wurden daraus und aus dem Eckpunktepapier eine Vision und eine Zielmatrix abgeleitet. Sie wurden als Grundlage für das weitere Vorgehen vorgeschlagen. In der Zielmatrix (vgl. die finale Version im Anhang) stellt die Schnittmenge der strategischen Grundsätze mit den Kernaufgaben der Hochschule die Handlungsfelder dar. Im weiteren Verlauf der HEK II wurden in Arbeitsgruppen Ziele und Maßnahmen in den

einzelnen Handlungsfeldern gesammelt. Zudem wurde das Gesamtkonstrukt des HEP neu festgelegt: Die Vision, die Beschreibung der Strategischen Grundsätze und der Kernaufgaben sowie die Ziele in den einzelnen Handlungsfeldern sollten den „allgemeinen Teil des HEP II“ darstellen, sozusagen das Dach. Als darunter liegende Säulen sollten alle Gliederungen, also alle Fachbereiche, zentrale Einrichtungen und Betriebseinheiten, nunmehr Einzelpläne entwickeln, die mit den Oberzielen in den Handlungsfeldern verknüpft und an der Vision orientiert sind. Das Präsidium sollte als eigenständige Säule den sogenannten Förderplan entwickeln, der gliederungsübergreifende Maßnahmen enthält und gliederungsspezifische Maßnahmen verstärkt und verbindet.

Gegenstand der HEK III waren die Diskussion der Bedeutung und inhaltlichen Ausrichtung von Oberzielen und Unterzielen sowie ihre finale Festlegung. Mit der HEK III wurde der allgemeine Teil des HEP II, bestehend aus Rahmenbedingungen, Vision und Zielmatrix mit Handlungsfeldern, Ober- und Unterzielen, abgeschlossen.

Im Anschluss an die HEK III wurden die Gliederungen aufgefordert, ihre Säulen beziehungsweise Gliederungsentwicklungspläne (GEP) eigenverantwortlich zu entwickeln. Es wurden Frist, Umfang und inhaltliche Struktur vorgegeben und Empfehlungen zur Gestaltung des gliederungsinternen Prozesses und der Verknüpfung der eigenen mit den Planungen anderer Gliederungen gereicht. Die Verwaltung, die zunächst ebenfalls zur Entwicklung eines GEP aufgerufen war, nahm im Laufe dieses Prozessschrittes von dem Vorhaben Abstand: sie erstellt in der Folge keinen eigenen GEP.

Zwei Monate vor Ablauf der Frist wurden alle GEP-Entwürfe durch die Gliederungsleitungen vor den anderen Gliederungsleitungen, den Leitungspersonen der Verwaltung und dem Präsidium vorgestellt. In dieser Runde einigte man sich, eine auf der HEK III zunächst vereinbarte HEK IV, bei der der finale HEP II-Entwurf präsentiert werden sollte, nicht mehr umzusetzen und das Verfahren zum Abschluss des HEP II zu ‚entschlacken‘. Dies hatte zur Folge, dass die bis dahin über das Format HEK beteiligten Personen mit Ausnahme der Leitungspersonen ungefragt bis auf weiteres vom geplanten Verfahren ausgeschlossen wurden. Markant ist an dieser Entscheidung, dass sie in einer späten Phase zunehmender Konkretheit und zunehmenden Rechtfertigungsdrucks auf Seiten der Gliederungsleitungen fällt und durch einen inneren Kreis der Entscheidungsträger getroffen wird. Entgegen dem in der HEK III mit dem dort anwesenden Personenkreis vereinbarten Verfahren wird der Gesamtprozess verändert hinsichtlich der nächsten Prozessschritte und wird die Zahl der daran beteiligten Personen um etwa die Hälfte der Beschäftigten und alle Studierenden reduziert.

Ab diesem Zeitpunkt, auf den auch die wichtigsten personellen Veränderungen in der Besetzung des Präsidiums fielen, wurden die weiteren Entscheidungen zur Fortsetzung des

Prozesses nur noch schrittweise und ad-hoc geplant. Mit der Entscheidung, keine HEK IV zu terminieren, entfiel somit auch in Teilen der Druck, Dokumente und den Prozess insgesamt abzuschließen. Als besondere Herausforderung kristallisierte sich die Synchronisierung zwischen dem Entwurf des Förderplans des Präsidiums, der Verknüpfung mit konkreten Finanzansätzen und der Finalisierung der GEP der Fachbereiche heraus. Die Begründung lautete auf beiden Seiten, man müsse zunächst die Planungen der anderen Seite (Gliederung beziehungsweise Präsidium) kennen, ehe man die eigenen konkretisieren könne. Bedingt durch den Ablauf von Wahlperioden und damit einhergehenden personellen Wechseln im Präsidium verzögerte sich die Fertigstellung des Förderplans um etwa sechs Monate.

Die Strategieentwicklung insgesamt – durchaus auch geplant und in Reaktion auf Kritik am Tempo des ersten HEP-Prozesses – wird sich über vier Jahre erstreckt haben, wenn, wie derzeit geplant, im Frühjahr 2016 der Hochschulentwicklungsplan II verabschiedet werden wird. Anders als im Change-Management, in dem mit möglichst kurzen, beteiligungsintensiven Phasen des Auftauens gearbeitet wird, um Veränderungen zu implementieren und sodann das Gesamtsystem zügig in der veränderten Form zu konsolidieren, wurde der Strategieentwicklungsprozess über lange Zeiträume hinweg und in teilweise großem Ausmaß partizipativ angelegt. Angesichts dessen, dass er auf Erfahrungen aus einem erst 2010 beendeten HEP I-Prozess aufbaute, ist die Vermutung naheliegend, dass über den Prozess dauerhaft, wenn auch mit durchaus großen Zeitabständen, Partizipation praktiziert und ein kontinuierliches, gemeinsames Vorgehen mit dem Ziel, die Hochschule als Organisation zu strategischem Lernen zu befähigen, eingeübt werden soll. Dies erfolgte im sogenannten Double Loop-Lernen, vgl. Carstensen 2004: 51, unter Bezugnahme auf Argyris/Schön 1999; vgl. Nickel et al. 2007: 80f. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, inwieweit der zum Zeitpunkt des Abschlusses der vorliegenden Studie noch laufende HEP II-Prozess an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg als Führungsinstrument im Sinne von Zechlins These dient und geeignet ist, auf der Management-Ebene in Abhängigkeit von den weiteren Ebenen, den Grad der Partizipation zu regulieren, und ob der Prozess Ausdruck eines Hochschulleitungsmodells der *steuernden Partizipation* ist.

3.3 Ein Hochschulleitungsmodell der steuernden Partizipation?

Für die organisierte Partizipation können drei wichtige Arenen identifiziert werden:

1. Gliederungs- und gruppenintern wurden (a) Kommentierungen und teilweise (b) Gliederungsentwicklungspläne, die Säulen des HEP II, generiert. Die entsprechenden Prozesse wurden autonom organisiert.
2. Gliederungs- und gruppenübergreifend wurden in drei Stufen jeweils Textvorlagen präsentiert, diskutiert, und in Workshops dann Inhalte für die nächste Stufe generiert.

Den Text, der als Aufschlag für die erste Stufe (HEK I) diente, hatte das Präsidium entworfen und mit den Gliederungsleitungen vorabgestimmt. Mit der HEK III wurde der allgemeine Teil des HEP II als gemeinsames Dach abgeschlossen. In 2012, 2013 und 2014 fand jeweils eine solche Konferenz statt.

3. In Abstimmungsrunden des Präsidiums mit den Fachbereichs- beziehungsweise (teilweise) den Gliederungsleitungen insgesamt, jedoch ohne dezidierte Beteiligung von Statusgruppenvertretern und weiteren Funktionsträgern, wurden der Gesamtprozess, die drei Stufen sowie jeweils die inhaltlichen Beiträge aus den Gliederungen und dem Präsidium für den HEP II diskutiert.

Vorschläge hinsichtlich des Prozesses gingen dabei grundsätzlich vom Präsidium aus.

Kommunikativ begleitet wurde der Prozess durch regelmäßige Kurzberichte, die etwa alle sechs Monate als Meldungen im Präsidiumsnewsletter an alle Beschäftigten und Studierendenvertreter verschickt wurden. Zu den unter Punkt zwei genannten Arenen, den HEK, erhielten die eingeladenen Funktionsträger selbst bei Nichtteilnahme umfassende vorbereitende und nachbereitende Informationen einschließlich vollständiger Foto- oder Textdokumentationen der Veranstaltungen.

Hinsichtlich der Beteiligungsformen und -methoden gab es vielfältige Festlegungen. Beispielsweise wurden mehrmals nach Funktionen gemischte, hierarchie- und gliederungsübergreifende Arbeitsgruppen gebildet. Auch wurden Empfehlungen für die Entwicklung der gliederungsinternen Strategien ausgesprochen, mit denen den Gliederungsleitungen ein partizipatives Verfahren explizit nahegelegt wurde. Diese wurden ganz unterschiedlich umgesetzt. Bei der Kommentierung der Eckpunkte nach der HEK I reichte die Bandbreite der Beiträge von im Fachbereichsrat offiziell verabschiedeten Konsenspapieren bis hin zu informell eingereichten Einzelkommentierung. Gleiches gilt für die Gliederungs- oder Fachbereichsentwicklungspläne, die zum Teil im Alleingang, durch eine Task-Force oder auf Strategietagen unter mittelbarer wie auch unmittelbarer Beteiligung weniger oder zahlreicher Gliederungsmitglieder entstanden. Es ist denkbar, dass hier die Gliederungsleitungen, insbesondere die Dekane, analog zur Hochschulleitung ihre Möglichkeiten zur Regulierung des Partizipationsgrads gezielt nutzten. Für eine Systematisierung der Partizipationsprozesse auf Gliederungsebene wären aber weitere Untersuchungen notwendig.

Hinsichtlich der Methodik der HEK lässt sich insbesondere die Nutzung von auf allen drei Stufen gleichbleibenden, externen Moderatoren hervorheben, die jeweils das Workshopdesign entwarfen. In den Konferenzen kamen verschiedene Moderationstechniken und -formate immer wieder zum Einsatz und konnten so eingeübt und verbessert werden. Es sind die Formate (a) Marktplatz (auf Postern werden Inhalte der eigenen Gliederung oder Gruppe dargestellt und durch jeweils ein Mitglied auf Anfrage kommentiert; alle anderen Personen sind

Marktbesucher), (b) nach Funktion gemischte Arbeitsgruppen (Gruppen à 10 Personen, in denen möglichst jede Funktion nur einmal repräsentiert ist und Studierende und Beschäftigte hierarchieübergreifend sowie möglichst aus unterschiedlichen Fachbereichen vertreten sind), (c) Plenums-Textlesung (gemeinsame Lesung ganzer Textpassagen des allgemeinen Teils des HEP II im Rahmen der HEK III) und (d) Fishbowl (Paneldiskussion mit acht Plätzen auf dem Podium, davon zwei bis drei fix, alle anderen können durch Personen aus dem Plenum besetzt und diese wiederum per Handschlag von anderen aus dem Plenum jederzeit abgelöst werden). Um die Arbeitsgruppen noch hierarchiefreier zu gestalten wurden sie in der HEK II nicht mehr von Präsidiumsmitglieder und Dekanen, sondern von Senatsmitgliedern, auch studentischen, moderiert.

Die Ausgestaltung dieses von Anfang an als partizipativ geplanten, dezidiert schon in den Eckpunkten auf Mitwirkung und Mitverantwortung nach innen gerichteten Strategieprozesses lässt sich in der Gesamtschau als Hochschulleitungsmodell und konzeptioneller Ansatz der *steuernden Partizipation* lesen und interpretieren. Den partizipativen Steuerungsansatz bestätigte nicht nur der Präsident regelmäßig in seinen Verlautbarungen zum Hochschulentwicklungsplan. Selbst die Textfassung des allgemeinen Teils des HEP II benennt die ‚Partizipative Hochschule‘ als ein Oberziel innerhalb der Kernaufgabe ‚Gesellschaftliche Verantwortung‘. Zum konzeptionellen Ansatz der steuernden Partizipation heißt es dort ganz konkret: „Hochschule als partizipative Organisation weiterentwickeln, die Ideen befördert, Entscheidungswege und Prozesse transparent macht und die Aufgabenträger mit Entscheidungskompetenz, Handlungskompetenz und Verantwortung ausstattet.“

4 QUANTITATIVE BEFRAGUNG: WAHRNEHMUNG VON PARTIZIPATION DURCH DIE BESCHÄFTIGTEN DER HOCHSCHULE BONN-RHEIN-SIEG

4.1 Planung der Befragung

4.1.1 Untersuchungsdesign

Ob, wie Zechlin (2012a: 16) vermutet, mehr Hierarchie zu einer stärker partizipativen Prozessgestaltung führt, ist ihm zufolge in der Praxis zu überprüfen. Im vorangehenden Kapitel wurde der konzeptionelle Managementansatz steuernder Partizipation an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg mit der Binnenperspektive des Verfassers auf der Grundlage hochschulinterner Dokumentationen skizziert und vor dem Hintergrund der Fragestellung kommentiert. Ob und wie die Beteiligten den Ansatz steuernder Partizipation wahrnahmen, in welchem Ausmaß sie sich also beteiligt fühlten oder tatsächlich beteiligten und gemeinsame Ergebnisse erzielten, lässt sich daraus noch nicht ableiten. Um diesbezüglich zu einer Einschätzung zu gelangen, wurde eine ergänzende Befragung durchgeführt.

Die im Folgenden dargestellte onlinegestützte, qualitative Befragung wurde mittels Fragebogen durchgeführt. Gegenstand war der seit 2012 laufende Prozess der Entwicklung eines Hochschulentwicklungsplans 2016-2020. Befragt werden sollten sämtliche Beschäftigten der Hochschule (Grundgesamtheit: 696). Hinsichtlich der Auswertung sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, Ergebnisse befragter HEK-Teilnehmer (ca. 60-70 Personen) gesondert zu betrachten. Aufgrund der Kaskadierung des Strategieprozesses bestand die Erwartung, dass die HEK-Teilnehmer über verschiedene Wege besonders wirksam als Mittler in die Hochschule hineinwirkten.

Für die Konzeption der Befragung wurde Partizipation definiert als die Beteiligung an und das Einbringen in Entwicklungen und allgemeinverbindliche Planungen zum HEP II, die über das individuelle Alltagsgeschäft hinausgehen, dem eigenen Arbeitsbereich übergeordnet sind oder diesen überlagern und weite Teile der Hochschule betreffen.

Durch die Befragung sollte mittels einer subjektiven Selbsteinschätzung erhoben werden, wie die Befragten ihre Beteiligung am Prozess wahrnahmen, in welcher Form sie beteiligt wurden, wie sie dies beurteilen und ob sie sich im Zeitverlauf mehr oder weniger beteiligt fühlten. Anhand einer Wissensabfrage sollte versucht werden zu ermitteln, ob inhaltliche Ergebnisse des Prozesses bekannt sind. Als Erhebungstool wurde LimeSurvey gewählt. Erhebungszeitraum war der 03.07. bis 23.07.2015.

Die in den folgenden Abschnitten skizzierten Umsetzungsschritte sind angelehnt an Hussy et al. 2010 und Porst 2015.

4.1.2 Begründung der Methodik

Als stark strukturierte, standardisierte Erhebung zeichnete sich die online-gestützte, schriftliche Erhebung von Daten mittels eines Fragebogens durch einen geringen Einfluss des Interviewenden, kurze Feldzeiten beziehungsweise eine schnelle Verfügbarkeit von Daten, geringe Kosten bei hoher geographischer Reichweite und einen geringen Einfluss sozialer Erwünschtheit aus (vgl. Möhring/Schlütz 2010: 141). Allerdings waren die Kontrollbeziehungsweise Reaktionsmöglichkeiten in der Befragungssituation gering und kognitiv anspruchsvolle Themen für die Befragung daher nur begrenzt tauglich. Die Ergebnisse der Online-Befragung sind jedoch intersubjektiv nachvollziehbar.

Bei zu umfangreichen Befragungen führt der zeitliche Aufwand leicht zum Abbruch der Teilnahme (vgl. ebd.). Es können andere Inhalte erfasst werden, als im persönlichen Gespräch oder in Beobachtungssituationen möglich, zum Beispiel Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen, Verhaltensweisen oder Bewertungen und Interpretationen – auch dies sprach im Vorliegenden für die gewählte Befragungsform. Neben Wissen und faktischen Eigenschaften wie soziodemographischen Merkmalen lassen sich aufgrund der Anonymität der Befragungssituation auch heikle Themen mit Einschränkungen bearbeiten (vgl. ebd.: 61ff.).

Der Verfasser ist seit dem Jahr 2009 in die beobachteten Prozesse planend und teilnehmend involviert. Er arbeitet dabei eng mit der Hochschulleitung beziehungsweise dem Präsidenten zusammen, dessen Sichtweise beziehungsweise Absicht, wie aus Meinungsäußerungen ebenso wie aus der faktischen Prozessgestaltung ersichtlich, ihm vertraut sind und von ihm vertreten und selbst kommuniziert wurden. Verzerrende Effekte, die hierdurch bei einer Erhebung entstehen können, wurden durch den skizzierten quantitativen Ansatz hinreichend reduziert. Die Innensicht eröffnet für die Forschung wiederum Ergebnisse und erschließt Daten, die im Normalfall nur schwer oder nicht zugänglich sind. Dies gilt mit Blick auf Erfahrungswissen ebenso wie mit Blick auf die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung. Der Forschende, so die Annahme, wird von den Beforschten als Teil der Hochschulleitung, die Befragung als durch die Hochschulleitung intendiert wahrgenommen. Hieraus resultierende Antworttendenzen sind quasi unvermeidbar, konnten aber durch die anonyme Online-Erhebung minimiert werden. Vor diesem Hintergrund stellte die skizzierte Form der Befragung im Hinblick auf das avisierte Setting die geeignetste Methodik dar.

4.1.3 Entwicklung des Analyserasters

Das zugrunde liegende Analyseraster musste in sich konsistent sein. Es musste die Ableitung von Items ermöglichen, die die zugrundeliegenden Indikatoren vollständig, in sich abschließend und von anderen Indikatoren eindeutig abgrenzbar erfassen. Ähnlich gelagerte Studien (vgl. Stratmann 2009 oder Krempkow/Landrock 2013), deren Testsysteme bereits

hinsichtlich der Gütekriterien erprobt sind, wurden konsultiert, konnten jedoch für den Zweck der vorliegenden Erhebung so gut wie nicht adaptiert werden.

Für die Messung geeignete Indikatorenkataloge wurden daher selbständig entwickelt beziehungsweise aus der Forschungsfrage umfangreich abgeleitet, sortiert und selektiert. Dabei wurden schließlich folgende drei Kategorien identifiziert, die auf den Fall bezogen umfassend und abschließend erfragt werden konnten, klar voneinander abgrenzbar und im Hinblick auf die Forschungsfrage vielversprechend waren und somit Eingang in den Fragebogen (vgl. Anhang) fanden:

1. subjekt-gefühlte Beteiligungsintensität, hierauf beruhen Fragen 4 bis 7 und 15 bis 20
2. objektiv-formelle, tatsächliche Beteiligung(sanlässe), hierauf beruhen Fragen 8 bis 11
3. objektive Bekanntheit der Prozessergebnisse, hierauf beruhen Fragen 12 bis 14

In den drei Kategorien wurden auf der Grundlage der Indikatorenkataloge Einzelitems formuliert. In weiteren Schritten wurden die gewählten Indikatoren und formulierten Items kritisch hinterfragt, reduziert und ergänzt.

Darüber hinaus wurden Items, die nach dem Studienverlauf und soziodemographischen Daten fragten, und ein Text, der zur Teilnahme motivieren sollte, entworfen.

4.2 Erstellung des Befragungsinstrumentariums

4.2.1 Entwurf des Fragebogens und des Anschreibens

Die Fragebogengestaltung ist fehleranfällig. Der Komplexität des Untersuchungsgegenstands und den damit einhergehenden Begrifflichkeiten steht ein umfassender Bedarf an Klarheit, Verständlichkeit und Einfachheit gegenüber. Die Gefahr lag hier insbesondere darin begründet, dass eine kognitiv anspruchsvolle Befragung der Zielgruppe absehbar war; diese Gruppe war allerdings mit Ausnahme von einigen Verwaltungsbeschäftigten weitgehend akademisch ausgebildet.

Beim Aufbau des Fragebogens galt es, die Befragten emotional zu motivieren und inhaltlich abzuholen. Hierzu wurden die Befragten (a) per E-Mail des Präsidenten (vgl. Anhang) auf die (b) E-Mail des Verfassers (vgl. Anhang) hingewiesen, mit der sie zur Teilnahme aufgefordert wurden. Letztere enthielt allgemeine und motivierende Informationen und sicherte den Befragten Anonymität zu.

Die Befragung begann mit einer Aufwärmphase drei einfacher Sachfragen, sodann folgten mit den Fragen vier und fünf zwei anspruchsvollere Fragen, in denen eine erste Meinungsäußerung möglich war. Es folgten weitere Abfragen zur subjektiven Selbsteinschätzung. Weniger vertraute Inhalte wie in den Fragen acht und neun mussten voraussichtlich von großen Teilen der Beschäftigten, – nämlich all jenen, die nicht oder nicht

direkt partizipieren konnten, – mit Nein beantwortet werden und konnten so zum Abbruch der Befragung beitragen. Sie wurden daher erst zu Beginn des Fragenblocks II, zweite von drei Seiten der Onlinebefragung im Erhebungstool, gestellt. Die Fragen eins bis drei zu soziodemographischen Daten waren für die gruppierte Auswertung später folgender Fragen bedeutsam und bildeten daher den Einstieg. Alle weiteren Fragen zu soziodemographischen Daten rückten ans Ende der Befragung.

Bei der Anordnung der Fragen stand eine Bereichslogik im Vordergrund, die die kognitive und thematische Orientierung der Befragten durch Themenblöcke ermöglicht und die durch klare, möglichst wiederkehrende Frage- und Antwortstrukturen sowie deutlich markierte Übergänge gekennzeichnet war. Aus inhaltlichen Gründen, insbesondere dem engen thematischen Zusammenhang der Fragen, sowie technisch bedingt durch das Online-Tool wurden Übergänge mehr durch Formulierungen als durch andere Signale markiert. Um repetitive Strukturen und damit Antworttendenzen wie gleichförmige Beantwortung oder Ausweichen in eine neutrale Kategorie zu vermeiden, wurden Fragen umformuliert beziehungsweise aufgeteilt, wie unter anderem bei den Fragen 10 und 11.

Mit verdeckten Filterfragen erfolgte eine Lenkung der Befragten weg von oder hin zu Fragen, die aufgrund vorher gegebener Antworten relevant oder nicht relevant waren, so zum Beispiel Fragen sechs, 15 bis 16 und 19 bis 20.

Kontexteffekte durch repetitive Elemente waren aufgrund der abwechslungsreichen Skalenstruktur kaum zu erwarten. Zur Konsistenzprüfung konnten die Fragen vier und fünf einen Anhaltspunkt bieten.

Bei der Formulierung der Fragen spielen nach Porst (2014: 20) das semantische Verständnis – „Was soll eine Frage oder ein Begriff in einer Frage ‚heißen‘?“ (ebd.) – und das pragmatische Verständnis – „Was will der Forscher [...] eigentlich ‚wissen‘?“ (ebd.) – des Befragten eine besondere Rolle. Entsprechende Formulierungsregeln, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden kann (vgl. Porst 2014: 99f.; Hussy et al. 2010: 73f.; Lenzner/Menold 2015, Rübken 2014: 43f., 92f. und 98), wurden umfassend berücksichtigt.

4.2.2 Skalierung der Urteile

Insbesondere im Bereich der Selbsteinschätzung der subjektiv-gefühlten Beteiligungsintensität in den Fragen vier bis sieben und 15 bis 20 wurden zur Beantwortung von Items in der Form einer Aussage wie in den Fragen sechs und sieben oder einer geschlossenen Frage wie in den Fragen vier und fünf sowie 15 bis 17 Ratings verwendet. Die Ratings ermöglichten die Abgabe der Urteile auf einer numerisch interpretierbaren, bipolaren Skala. Auf ihr wurden die verschiedenen Ausprägungen eines erfragten Merkmals in numerisch gleich große Abschnitte unterteilt. Dies war für die Datenanalyse und den Datenvergleich vorteilhaft. Befragte konnten die ihrer Empfindung entsprechende Ausprägung

des erfragten Merkmals ankreuzen. Zu beachten ist jedoch, dass der numerisch gleich große Abstand zwischen den Merkmalen auf einem sogenannten Intervallskalenniveau einen tatsächlich gleich großen Abstand der abgegebenen Urteile oder Selbstausskünfte der Befragten häufig nur suggeriert. Hussy et al. (2010: 75) bezeichnen dies als die „Augenscheinvalidität“ von Ratingskalen. Die Gestaltung von Skalen kann beim Befragten zugleich eine Sinnhaftigkeit unterstellen und gegebenenfalls zu Tendenzen führen (vgl. Porst 2014: 71-97). Die oben genannten Items vier bis fünf und 15 bis 17 wurden beispielsweise fünfstufig konstruiert. Die mittlere Stufe kann als neutrales Urteil sowohl Gleichgültigkeit, Unsicherheit und non-response bedeuten. Diese Mehrfachbedeutung könnte im Ergebnis zu einem Auswertungsproblem führen.

Urteilstendenzen gilt es weitgehend auszuschließen. Sie sind nach Hussy et al. (2013: 77) Tendenzen zur Mitte, gedankenloser Reproduktion sowie Primacy- und Halo-Effekt. Ferner sind in Befragungen zu Einstellungen, Verhaltensweisen oder Bewertungen – also dann, wenn es „keine objektiv richtige Antwort gibt“ (Hussy et al 2010: 85) – Verfälschungen der Ergebnisse feststellbar, wenn Befragte versuchen, einem bestimmten Rollenmuster zu entsprechen oder gerade nicht zu entsprechen und sich selbst auf eine bestimmte Art durch „Selbstdarstellung“ (ebd.) inszenieren. Sozial erwünschtes Verhalten der Befragten ist erkennbar, wenn es diesen mit Blick auf allgemeine oder spezifische Erwartungen und Normen darum geht, „die Anerkennung durch andere sicherzustellen“ (ebd.). Der Ausschluss von solchen Verfälschungstendenzen war insbesondere in den Fragen sechs und sieben wichtiges Ergebnis der Pretests.

Die E-Mail-Einladung zur Befragung sowie der auf Grundlage der Itematterie erstellte und ausformulierte Entwurf des Fragebogens wurden in einem weiteren Schritt zwei einschlägigen Hochschulforschern zugeleitet, diskutiert, und angepasst. Im Ergebnis wurde insbesondere Frage fünf neu eingefügt.

Sodann konnte der Prototyp des Fragebogens im Online-Erhebungstool „LimeSurvey“ angelegt werden.

4.2.3 Pretest des Fragebogens

Um das entwickelte Konstrukt mit Blick auf dessen Güte und die oben genannten Fehler- und Verfälschungstendenzen hin zu überprüfen und die dabei gesammelten Erkenntnisse vor der eigentlichen Erhebung zu optimieren (vgl. Porst 2014: 189ff.), wurden kognitive Pretesttechniken angewendet. Sie lassen Rückschlüsse über das Zustandekommen von Antworten mit Blick auf das Verstehen und Interpretieren der Fragen, den Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis sowie die Urteilsbildung und Urteilsabgabe seitens der Befragten zu. Die Techniken sind bei Porst (2014: 193-202) ausführlich dargestellt. Für die

Durchführung der Pretests im Rahmen dieser Studie wurde zumeist eine persönlich-mündliche Situation realisiert. Anschreiben und Fragebogen wurden mit 5 Personen getestet, von denen drei der Zielgruppe angehörten. Die Pretests wurden mittels Leitfaden standardisiert und dokumentiert (vgl. ebd.: 202ff.). Methodisch wurden die Pretests angelehnt an die Technik des *think aloud*, wobei die Testteilnehmer bei der Bearbeitung des Fragebogens ihre Gedankengänge, die zur Antwort führen, laut formulieren sollten (vgl. ebd.: 194f.). Teilweise wurden Anregungen unverzüglich umgesetzt und noch im Verlauf der weiteren Pretest angewendet.

Die auffälligsten Änderungen nach den Pretests sind:

- Frage fünf wurde zur Filterfrage für Frage sechs qualifiziert.
- In Frage sechs wurde Item eins inhaltlich neu ausgerichtet.
- Fragen zehn und elf wurden von zunächst einer in zwei Fragen aufgeteilt.

4.3 Durchführung der Befragung

Anschließend wurde der finale Fragebogen erstellt und online freigeschaltet. Per E-Mail des Präsidenten (vgl. Anhang) und sodann des Verfassers (vgl. Anhang) wurde eine Grundgesamtheit von 696 Adressaten zur Teilnahme eingeladen. Sie umfasst alle Professoren und Professurvertreter, wissenschaftlichen Mitarbeiter, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Mitarbeiter in Technik und Verwaltung, Auszubildenden und 104 von insgesamt 170 studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften, nicht jedoch externe Lehrbeauftragte und Honorarprofessoren. Insofern, als alle Beschäftigten, die in relevantem zeitlichem Umfang oder regelmäßig für die Hochschule tätig sind, adressiert wurden, kann von einer Vollerhebung ausgegangen werden.

Mit $n=204$ lag die Rücklaufquote aller 696 versandten Fragebögen bei rund 30% vergleichsweise hoch, die Ergebnisse konnten daher als für die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg repräsentativ eingeschätzt werden. Zur hohen Rücklaufquote dürften insbesondere das motivierende, adressatengerechte Anschreiben mit einem präzise formulierten Anliegen und die aktive Aufforderung durch die Hochschulleitung beigetragen haben. Aber auch die Nähe der Befragten und ihrer täglichen Arbeit zum Befragungsgegenstand, ihre eigene Nutzenerwartung mit Blick auf neue „Erkenntnisse für die Verbesserung künftiger Prozesse“ (vgl. Anhang: E-Mail-Einladung zur Befragung) im Kontext von Strategie und Beteiligung, könnten eine Rolle gespielt haben. Insofern, als Mitarbeiterbefragungen bereits ein Element des partizipativen Managements (vgl. Nickel et al. 2007) sind, kann die hohe Rücklaufquote unter Umständen auf die grundsätzliche Akzeptanz eines Ansatzes der partizipativen Steuerung hindeuten.

46 der 204 Teilnehmer haben die Befragung im Verlauf abgebrochen, so dass ihre Ergebnisse nur bis zum Zeitpunkt des Abbruchs in die Auswertung einbezogen wurden. Die meisten Abbrüche erfolgten am Übergang von Frageblock I zu Frageblock II, der mit einem ersten Seitenwechsel im Online-Erhebungstool verbunden war und eher objektive, tatsächlich wahrgenommene Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Bekanntheit von Inhalten des Prozesses in den Blick nahm. Die Abbruchquote war über alle großen Personalgruppen gleichmäßig verteilt und lag bei rund 22% der Teilnehmer.

Mögliche Gründe für Nichtteilnahme und insbesondere den Abbruch sind die hohe Zahl adressierter Personen, die sich im Kern durch die Fragen nach der objektiven Beteiligung am HEP II-Prozess nicht angesprochen fühlten, da sie faktisch nicht beteiligt waren; hierauf deuteten auch schon die Pretests hin.

Erst in der Befragung selbst wurde außerdem ersichtlich, dass die genaue Abfrage des Eintrittsjahres in Verbindung mit der gruppierten Abfrage nach Organisationseinheit und Personalgruppen aufgrund des jungen Alters der Hochschule insgesamt oder aufgrund der öffentlichen Bekanntheit des Berufungsjahres bei einigen Befragten Professorinnen und Professoren dazu führte, dass die Anonymität in Frage gestellt wurde. Konkrete Befürchtungen zu gingen von zwei langjährigen, nicht-professoralen Beschäftigten in dezentralen Einheiten und drei neuberufenen Professoren ein. Eine gruppierte Erhebung des Diensteintrittsjahres, welches auch als Filter für die Fragen 15 bis 16 und 19 bis 20 diente, hätte hier vermutlich Abhilfe schaffen können.

Für die Auswertung wurden die erhobenen Daten nach Excel exportiert. Die Auswertung erfolgte dann zum weitaus größten Teil mit Excel, eine Erstauswertung war in LimeSurvey selbst möglich.

4.4 Ergebnisse I: Allgemeine, personalgruppen- und personenbezogene Angaben

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die Fragen eins bis drei und 21 bis 23 der Befragung. 59,2% der Teilnehmenden mit einer Angabe zum Geschlecht waren weiblich. In der Kohorte sind alle Altersgruppen im berufstätigen Alter weitgehend gleichmäßig vertreten. Die nachfolgende Tabelle stellt die altersgemäße Verteilung dar.

Alter der Befragungsteilnehmer

Alter	Anzahl	Anteil
30 und jünger	16	10,4%
31-35	25	16,2%
36-40	17	11,0%
41-45	22	14,3%
46-50	23	14,9%
51-55	30	19,5%
56 und älter	21	13,6%
Gesamtergebnis	154	100,0%

Table 2: Alter der Befragungsteilnehmer

39,6% der Befragten haben im Zeitraum seit der Gründung bis 2003 den Dienst in der Hochschule begonnen. Bis 2008 sind 51,5% der Befragten eingetreten und waren zum Amtsantritt des aktuellen Präsidenten und damit zum Beginn des ersten Strategieprozesses bereits an der Hochschule. Bei Beginn des zweiten Strategieprozesses zum HEP II waren 63,9% der Befragten bereits an der Hochschule beschäftigt.

Die Hälfte der Befragten hat den Amtsantritt des amtierenden Präsidenten und beide Strategieprozesse, HEP I und HEP II, miterlebt.

Fast zwei Drittel waren zu Beginn des HEP II-Prozess bereits an der Hochschule beschäftigt.

Ein knappes Viertel der Befragten sind Professoren, jeweils ein gutes Drittel sind den Personalgruppen Wissenschaftliche Mitarbeiter (WMA) einschließlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA) und Mitarbeiter in Technik und Verwaltung (M TuV) zuzuordnen, wie die folgende Tabelle zeigt.

Personalgruppen der Befragungsteilnehmer

Personalgruppen	Anzahl	Anteil
Professor/in	48	23,5%
WMA/LfbA	71	34,8%
M TuV	71	34,8%
Andere	14	6,9%
Gesamtergebnis	204	100,0%

Table 3: Befragungsteilnehmer nach Personalgruppen

Vergleicht man den Rücklauf in den drei größten Personalgruppen, Professor/in, WMA/LfbA und M TuV, mit dem tatsächlichen Anteil den die jeweilige Gruppe an den Beschäftigten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (Stand: 31.07.2015) hat, so ergeben sich die Rücklaufquoten innerhalb der großen Personalgruppen.

Rücklaufquote nach Personalgruppen

Große Personalgruppen	Beschäftigte	Befragungsteilnehmer	Rücklaufquote
Professor/in	151	48	32%
WMA/LfbA	245	71	29%
M TuV	185	71	38%
Gesamtergebnis	581	190	100%

Tabelle 4: Beschäftigte (Stand: 31.07.2015), Befragungsteilnehmer und Rücklaufquote in den drei großen Personalgruppen

Die Rücklaufquote des nichtwissenschaftlichen Personals ist am höchsten. Bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern und Lehrkräften für besondere Aufgaben ist sie vergleichsweise gering.

Die Befragung wies mit insgesamt 33% eine hohe Gesamtrücklaufquote in den drei großen Personalgruppen auf. Bei den Professoren lag sie mit 32% im durchschnittlichen Bereich. Weitaus höher lag der Anteil bei den Beschäftigten in Technik und Verwaltung.

Offenbar bestanden in dieser Personalgruppe eine höhere Motivation zur Teilnahme an der Befragung oder spezifische Erwartungen an das Ergebnis und daraus möglicherweise resultierende Veränderungen. Auch eine ausgeprägte gegenwärtige Unzufriedenheit zum Zeitpunkt der Befragung könnte ein Impuls für die Meinungsäußerung gewesen sein. Nickel (2012) weist darauf hin, dass die Verwaltung an Hochschulen aufgrund ihrer Struktur und Aufgaben viel stärkeren Bezug zur Organisation aufweist, als die wissenschaftlichen Bereiche. Beispielsweise ist die organisationale Bindung der Professoren an ihre Hochschule in Deutschland (34%) im Vergleich zu den USA (82%) gering. Die Organisation wird in erster Linie „durch die Verwaltung zusammengehalten“ (Altvater 2007: 16), welche zugleich vom wissenschaftlichen Bereich als störend und einschränkend empfunden wird (vgl. Richli 2009: 25ff.).

Für die organisationale Identität haben gliederungsübergreifende Strategiefindungs-, Zielbildungs- und Lernprozesse eine besondere Bedeutung; insofern kann die hohe Beteiligungsquote der M TuV auch dadurch bedingt sein, dass sich die Befragung mit Gegenständen befasst, die gerade für diese Gruppe und ihre Funktion bedeutsam oder identitätsstiftend sind. Eine Studie von de Boer (1998: 66f.) wies noch Mitte der 90er auf die in Deutschland im internationalen Vergleich signifikant gering ausgeprägte Partizipation der zentralen und dezentralen Administration an der Festlegung von Fernzielen beziehungsweise an strategischen Aufgaben hin. Im Zuge des New Public Management hat sich die Administration an deutschen Hochschulen merklich verändert und ist, so Nickel, enger an den wissenschaftlichen Bereich gekoppelt. Die hohe Beteiligung kann somit auch als Zeichen einer laufenden oder Ruf nach einer erwünschten Veränderung hin zu mehr Partizipation der Verwaltungsbeschäftigten an Strategieprozessen gedeutet werden.

Mit Blick auf die Gruppe der WMA/LfBA stellte sich im Gegenzug die Frage, warum gerade ihre Beteiligung an der Erhebung unterdurchschnittlich war. Folgt man den Überlegungen zur organisationalen Bindung des wissenschaftlichen Bereichs in Verbindung mit hoch spezialisierten Tätigkeiten im operativen Kern, in dem dezentrale Organisationsstrukturen dominieren, lässt sich ein geringer ausgeprägtes Interesse an organisationsübergreifenden Prozessen durchaus vermuten. Es bedarf allerdings noch anderer Erklärungsansätze, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Die Befragungsteilnehmer verteilen sich wie folgt über die Organisationseinheiten der Hochschule, wobei insbesondere bei Befragten in wissenschaftlichen Einrichtungen und Instituten sowie in Fachbereichen Überschneidungen und Doppelnennungen vorliegen, da diese Befragten mehreren Organisationseinheiten zugeordnet sind.

Teilnehmerzahl je Organisationseinheit

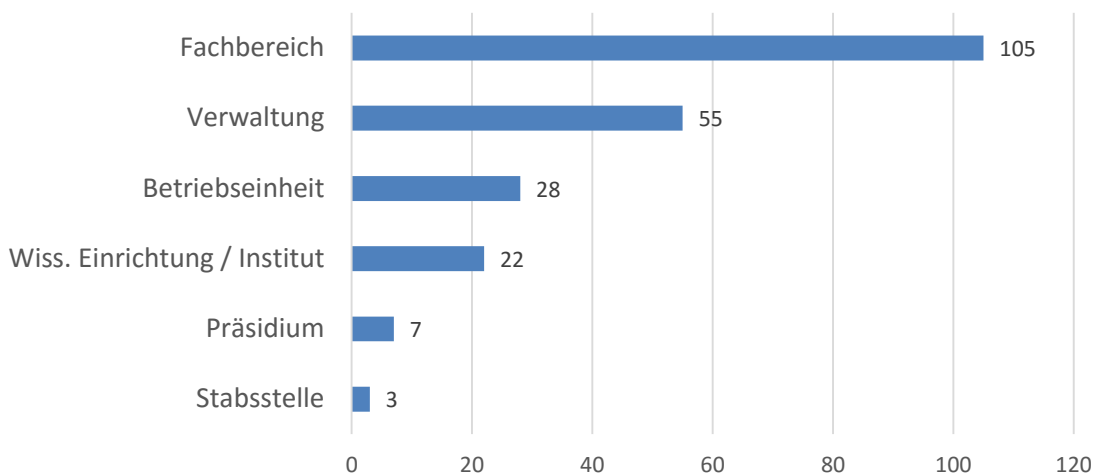


Abbildung 5: Teilnehmerzahl je Organisationseinheit

52% der Befragten sind organisatorisch auch oder ausschließlich den Fachbereichen zugeordnet; diese haben bereits im Jahr 2012 erstmals grobe Entwürfe eines Gliederungsentwicklungsplans vorgestellt. Etwa ein Zehntel ist auch oder ausschließlich einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung zugeordnet. 27,2% sind in der Organisationseinheit Verwaltung, 13,9% in zentralen Betriebseinheiten tätig. In beiden letztgenannten Bereichen sind ganz überwiegend M TuV beschäftigt. Mit Ausnahme der Verwaltung haben alle genannten Organisationseinheiten im Jahr 2015 einen Gliederungsentwicklungsplan vorgelegt.

Etwa 31% der Befragten in Verwaltung, Stabsstellen und (teilweise) im Präsidium sind keiner Gliederung zugeordnet, die einen eigenen, gliederungsspezifischen Entwicklungsplan angefertigt hat.

4.5 Ergebnisse II: subjektive Selbsteinschätzung von Partizipation und Beteiligungsintensität

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die Fragen vier bis sieben der Befragung. Sofern nicht anders ausgewiesen, wurden im Folgenden die Ergebnisse um die Antworten von Teilnehmern aus der Organisationseinheit Präsidium bereinigt.

In diesen Fragen, insbesondere den Fragen sechs und sieben mit jeweils zwei Items, wurden die Teilnehmer gebeten, sich zum gefühlten und gewünschten Ausmaß ihrer Beteiligung am HEP II-Prozess subjektiv in Form einer Selbsteinschätzung zu äußern. Der eigentliche Inhalt der Befragung rückte also erst mit der vierten Frage in den Fokus, die in Verbindung mit Frage fünf auch zur kognitiven Unterscheidung und Abgrenzung des HEP I vom HEP II diente.

Sind Ihnen Elemente des HEP I bekannt?

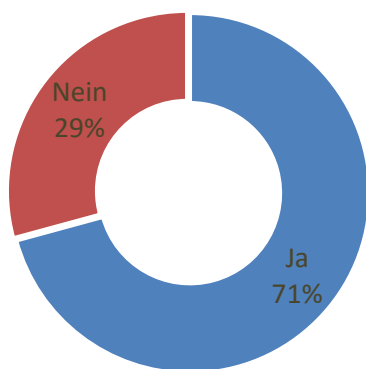


Abbildung 6: Bekanntheit des HEP I

Wurde Ihnen die Möglichkeit gegeben, sich am HEP II-Prozess zu beteiligen?

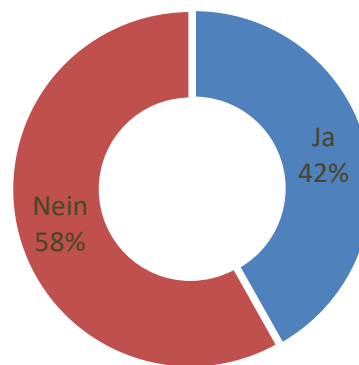


Abbildung 7: Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess

70,8% der Befragten gaben an, dass ihnen einzelne Elemente des für die Jahre 2010-2015 geltenden HEP I bekannt sind. 29,2% der Befragten waren entsprechende Elemente nicht bekannt. Diese setzen sich zu rund 10% aus Professoren und jeweils etwa 40% WMA/LfBA beziehungsweise M TuV zusammen. Offenbar sind Elemente des HEP I für Professoren und ihre Tätigkeit besonders relevant oder die Personalgruppe ist aus anderen Gründen auffällig häufig mit dem HEP I vertraut, beispielsweise aufgrund von besonderen Informationskanälen oder Zugängen zu Multiplikatoren, über die diese Gruppe verfügen könnte.

In der ersten, allgemein gehaltenen Frage nach Beteiligungsmöglichkeiten am seit 2012 laufenden HEP II-Prozesses gab ein großer Anteil von 58,2% an, keine Beteiligungsmöglichkeiten gehabt zu haben. Setzt man diese Äußerungen in Bezug zu den jeweiligen Personalgruppen, dann zeigt sich, dass sich die Gruppen hinsichtlich der Frage „Seit 2012 befindet sich die Hochschule in einem Prozess zur Erarbeitung eines Hochschulentwicklungsplans II für die Jahre 2016-2020, auch bezeichnet als HEP II-Prozess.“

Wurde Ihnen die Möglichkeit gegeben, sich hieran zu beteiligen?“ klar positionierten und voneinander unterschieden.

Beteiligungsmöglichkeiten nach Personalgruppen

Personalgruppen	Ja	Nein	Ja	Nein
Professor/in	33	12	73,3%	26,7%
WMA/LfbA	29	41	41,4%	58,6%
M TuV	18	49	26,9%	73,1%
Andere	2	12	14,3%	85,7%
Gesamtergebnis	82	114	41,8%	58,2%

Tabelle 5: Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess nach Personalgruppen

Drei Viertel der Professoren, aber nur einem Viertel der Mitarbeiter in Technik und Verwaltung wurde die Möglichkeit gegeben, sich am HEP II-Prozess zu beteiligen.

In den großen Beschäftigungsgruppen waren rund drei Viertel der Professoren am HEP II-Prozess beteiligt. Drei Fünftel der WMA/LfbA und drei Viertel der M TuV hatten hingegen keine Beteiligungsmöglichkeiten. Einer fast schon vollständigen, zumindest jedoch sehr breiten, direkten Partizipation der Gruppe der Professoren steht ein vergleichsweise geringes Ausmaß an Beteiligungsmöglichkeiten in der Gruppe der WMA/LfbA und ein noch geringes Ausmaß in der Gruppe der M TuV gegenüber. Im Durchschnitt ergibt sich allerdings ein hohes Ausmaß an Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess: Je zwei von fünf Beschäftigten konnten sich am Prozess beteiligen.

Nur dieser Teilgruppe wurden daher zwei Fragen zur Selbsteinschätzung ihrer persönlichen Beteiligung im Rahmen des HEP II-Prozesses gestellt. Die erste Aussage, „Insgesamt fühle ich mich in einem hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden“, wurde von 35,8% der Teilgruppe bejaht, 29,6% stimmten ihr teilweise zu. Nur 4,9% der Teilgruppe hielt diese Aussage, die bereits eine starke Ausprägung (hohes Ausmaß) als Statement vorgibt, für gar nicht zutreffend.

Einbindung in den HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft voll zu	10	12,3%
trifft eher zu	19	23,5%
teils teils	24	29,6%
trifft eher nicht zu	24	29,6%
trifft gar nicht zu	4	4,9%
Gesamtergebnis	81	100,0%

Tabelle 6: Bewertung der Aussage "Insgesamt fühle ich mich in einem hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden" durch Befragte, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

42% der Befragten gaben an, Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess gehabt zu haben. Rund zwei Drittel von ihnen fühlten sich in einem hohen oder teilweise hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden.

Betrachtet man die einzelnen Personalgruppen, so fällt auf, dass 45,5% der Professoren dieser Aussage voll oder eher zustimmten, während nur 17,6% der Mitarbeiter in Technik und Verwaltung dieser Aussage voll oder eher zustimmten.

Zur Veranschaulichung wurden die Urteile ‚trifft voll zu‘ und ‚trifft eher zu‘ beziehungsweise ‚trifft eher nicht zu‘ und ‚trifft gar nicht zu‘ in Tabelle 7 sowie weiteren Tabellen, in denen nur drei Urteile ausgewertet sind, gruppiert in ‚trifft zu‘ beziehungsweise ‚trifft nicht zu‘.

Einbindung in den HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit, nach Personalgruppen

Personalgruppen	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu
Professor/in	15	8	10	45,5%	24,2%	30,3%
WMA/LfbA	11	7	11	37,9%	24,1%	37,9%
M TuV	3	8	6	17,6%	47,1%	35,3%
Andere		1	1	0,0%	50,0%	50,0%
Gesamtergebnis	29	24	28	35,8%	29,6%	34,6%

Tabelle 7: Bewertung der Aussage "Insgesamt fühle ich mich in einem hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden" durch Befragte, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden, nach Personalgruppen

Auf die Aussage „Ich habe die Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, umfassend genutzt“ antwortete fast ein Fünftel der gleichen Teilgruppe mit „gar nicht“. Die Aussage wurde von 45,7% bejaht, weitere 18,5% stimmten ihr zumindest teilweise zu.

Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten im HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft voll zu	10	12,3%
trifft eher zu	27	33,3%
teils teils	15	18,5%
trifft eher nicht zu	13	16,0%
trifft gar nicht zu	16	19,8%
Gesamtergebnis	81	100,0%

Tabelle 8: Bewertung der Aussage "Ich habe die Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, umfassend genutzt" durch Befragte, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

42% der Befragten gaben an, Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess gehabt zu haben. Mehr als ein Drittel von ihnen haben diese Möglichkeiten nicht umfassend genutzt.

In den einzelnen Personalgruppen fällt auf, dass Professoren mit großer Mehrheit angaben, die Beteiligungsmöglichkeiten umfassend genutzt zu haben, während bei WMA/LfbA der Anteil jener überwog, die dies verneinten, und M TuV einer umfassenden Nutzung mehrheitlich nur teilweise zustimmten. Obwohl die Aussagekraft aufgrund der begrenzten Fallzahlen nur gering ist, überraschte das Ergebnis für die M TuV insofern, als hier keine eindeutige Tendenz festzustellen war: Die 26,9%, die auch Möglichkeiten zur Beteiligung hatten, haben diese nur teilweise umfassend genutzt. Bei den WMA/LfbA lag der Anteil derer, die Beteiligungsmöglichkeiten hatten, zwar fast 15 Prozentpunkte höher, doch haben nur 44,8% von ihnen diese Möglichkeiten auch umfassend genutzt. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass der Wunsch oder die Bereitschaft von WMA/LfbA, Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen, generell nicht stark ausgeprägt ist. Bei Professoren hingegen ist die Bereitschaft, die Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen, klarer gegeben. Dass rund ein Drittel der Professoren dennoch angaben, die Möglichkeiten nicht umfassend genutzt zu haben, kann unterschiedliche Ursachen haben. Einer von vielen Erklärungsansätzen könnte sein, dass gerade aufgrund der breiten Beteiligung der Professorenschaft auch solche eingebunden werden, deren individuelles Interesse an zusätzlichen Beteiligungsmöglichkeiten oder an einer Beteiligung im Kontext gerade von strategischen Planungsprozessen gering ist.

Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten im HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit nach Personalgruppen

Personalgruppen	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu
Professor/in	20	3	10	60,6%	9,1%	30,3%
WMA/LfbA	11	5	13	37,9%	17,2%	44,8%
M TuV	5	7	5	29,4%	41,2%	29,4%
Andere	1		1	50,0%	0,0%	50,0%
Gesamtergebnis	37	15	29	45,7%	18,5%	35,8%

Tabelle 9: Bewertung der Aussage "Ich habe die Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, umfassend genutzt" durch Befragte, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden, nach Personalgruppen

Zu zwei weiteren Aussagen wurden sämtliche Befragte, ob mit oder ohne Beteiligung am HEP II-Prozess, um eine Einschätzung gebeten. Die Aussage „Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen“ wurde von 43,2% der Befragten bejaht und 34,3% teilweise bejaht, insgesamt lagen also 77,6% positive Antworten vor.

Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft voll zu	27	14,1%
trifft eher zu	56	29,2%
teils teils	66	34,4%
trifft eher nicht zu	35	18,2%
trifft gar nicht zu	8	4,2%
Gesamtergebnis	192	100,0%

Table 10: Bewertung der Aussage "Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen"

Besonders häufig stimmten Professoren dieser Aussage zu. Anders als bei den M TuV lag bei den WMA/LfbA die Einschätzung etwas häufiger bei „teils teils“ als bei „trifft zu“.

Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess nach Personalgruppen

Personalgruppen	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu
Professor/in	31	6	8	68,9%	13,3%	17,8%
WMA/LfbA	24	27	18	34,8%	39,1%	26,1%
M TuV	26	24	14	40,6%	37,5%	21,9%
Andere	2	9	3	14,3%	64,3%	21,4%
Gesamtergebnis	83	66	43	43,2%	34,4%	22,4%

Table 11: Bewertung der Aussage "Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen", nach Personalgruppen

Für 22,4% aller Befragten ist es nicht wichtig, sich am HEP II-Prozess zu beteiligen. Bei den WMA/LfbA sind es 26,1%.

Es scheint sich der Eindruck zu bestätigen, dass in der Gruppe der WMA/LfbA der Beteiligung am HEP II-Prozess nur begrenzt beziehungsweise im Vergleich die geringste Bedeutung beigemessen wird. Ein gutes Viertel der WMA/LfbA hält es nicht für wichtig, sich zu beteiligen. Dies deckt sich mit der vorhergehenden Erkenntnis, dass mit 13 von 29 WMA/LfbA fast jeder Zweite seine Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess nicht umfassend genutzt hat. Auch an die Ausführungen zur Begrenzung von Personal- und Organisationsmacht auf Seiten der Organisation sei an dieser Stelle erinnert, vgl. Kap. 2.3.3.

Ähnliche Tendenzen zeigten sich auch in anderen Studien. Hinsichtlich der typischen Karriereentwicklung im Wissenschaftssystem sind demnach für WMA die Professoren direkte Vorgesetzte in Lehre und Forschung, deren persönliches Wohlwollen und deren wissenschaftliche Netzwerke sind wichtigste Bezugspunkte. Honorierung und Sanktionierung werden teilweise mit der dezentralen Ebene, noch mehr jedoch mit dem vorgesetzten Wissenschaftler und der wissenschaftlichen Gemeinschaft in Verbindung gebracht. Sie haben eine Hebelwirkung, die die zentrale Organisation eher nicht hat. Ferner sind Stellen von WMA/LfbA tendenziell häufiger befristet – auch dies gilt als ein Grund, sich weniger mit

langfristigen Zielen und Strategien der eigenen Organisation zu befassen. In einer Studie des Berufsverbands ver.di bewerten WMA unter zwanzig Optionen nur zwei als überwiegend demotivieren: die häufige Befristung ihrer Stellen und die zeitaufwändige Mitwirkung an der Selbstverwaltung ihrer Organisation (vgl. Friedrichsmeier/Wannöffel 2010: 19).

Auffällig ist, dass sich die beobachtete Tendenz nunmehr auch an einer Fachhochschule zeigte. Im Vergleich zum universitären Bereich wäre hier zunächst zu vermuten gewesen, dass WMA relativ häufiger mit Daueraufgaben betraut und relativ seltener mit der eigenen wissenschaftlichen Karriere befasst sind, zumal Qualifizierungsstellen im Sinne von Prä- und Post-Doc-Phasen nicht die Regel sind und die Nachwuchsqualifikation schon im Bereich der Promotion zahlreiche strukturelle Hürden aufweist (vgl. Czornohus et al. 2012).

Im die Befragung abschließenden Freitextfeld kommentiert ein seit mehr als sechs Jahren an der Hochschule beschäftigter Teilnehmer aus der Gruppe der WMA: „HEP kann nur in Grenzen der Gesetze und Tarifverträge geschehen. Diese Grenzen sind aber nicht jedem klar. Insbesondere sind TVL [Anm.: Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder] und WissZeitVG [Anm.: Wissenschaftszeitvertragsgesetz] sowie das HFG [Anm.: Hochschulfreiheitsgesetz des Landes NRW von 2007, inzwischen abgelöst durch das Hochschulzukunftsgesetz von 2014] in diversen Punkten sehr unklar in Bezug auf wissenschaftliche Beschäftigte. Wie sinnvoll ist es nachhaltige Gedanken zu machen, wenn es nicht klar ist, wie lange man dabei sein kann?“ Diese Aussage lässt auf vermehrte Verlängerungen befristeter Beschäftigungen in dieser Personalgruppe auch bei langjähriger Betriebszugehörigkeit schließen.

Da alle Teilnehmer gebeten wurden, die Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess einzuschätzen, konnten die Einschätzungen von Befragten mit Beteiligungsmöglichkeiten denen ohne Beteiligungsmöglichkeiten gegenübergestellt werden. Es zeigte sich, dass nur ein Sechstel der tatsächlich Beteiligten die Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess nicht für wichtig erachteten; bei den Nichtbeteiligten war es ein Viertel. Es ist also denkbar, dass Hochschulbeschäftigte den Partizipationsmöglichkeiten umso mehr Bedeutung beimessen, je mehr sie diese auch tatsächlich wahrnehmen können.

Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft zu	41	50,6%
teils teils	26	32,1%
trifft nicht zu	14	17,3%
Gesamtergebnis	81	100,0%

Tabelle 12: Bewertung der Aussage "Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen" durch Befragte, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess durch Befragte ohne Beteiligungsmöglichkeit

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft zu	42	37,8%
teils teils	40	36,0%
trifft nicht zu	29	26,1%
Gesamtergebnis	111	100,0%

Tabella 13: Bewertung der Aussage "Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen" durch Befragte, denen keine Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

Rund 75 - 80% hielten es für wichtig oder teilweise wichtig, sich am HEP II-Prozess zu beteiligen. Die Befragten mit Beteiligungsmöglichkeiten stimmten dem deutlich stärker zu als Befragte ohne.

43,8% aller Befragten hielten die Anzahl der Möglichkeiten sich am HEP II-Prozess zu beteiligen nicht für ausreichend. In der Teilgruppe derer, die tatsächlich auch Beteiligungsmöglichkeiten hatten, lag der Wert nur bei 22,2%. Befragte hingegen, denen keine Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess geboten wurden, hielten die Anzahl der Beteiligungsmöglichkeiten zu rund 60% nicht für ausreichend.

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft zu	45	23,4%
teils teils	63	32,8%
trifft nicht zu	84	43,8%
Gesamtergebnis	192	100,0%

Tabella 14: Bewertung der Aussage "Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend"

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten durch Befragte mit Beteiligungsmöglichkeit

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft zu	32	39,5%
teils teils	31	38,3%
trifft nicht zu	18	22,2%
Gesamtergebnis	81	100,0%

Tabella 15: Bewertung der Aussage "Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend" durch Befragte, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten durch Befragte ohne Beteiligungsmöglichkeit

Einschätzung	Anzahl	Anteil
trifft zu	13	11,7%
teils teils	32	28,8%
trifft nicht zu	66	59,5%
Gesamtergebnis	111	100,0%

Tabelle 16: Bewertung der Aussage "Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend" durch Befragte, denen keine Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

Fast 80% derer, denen Beteiligung ermöglicht wurde, hielten die Anzahl der Beteiligungsmöglichkeiten für ausreichend und teilweise ausreichend. Knapp 60% der Befragten ohne Beteiligung hielten die Möglichkeiten nicht für ausreichend.

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten nach Personalgruppen

Personalgruppen	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu
Professor/in	19	13	13	42,2%	28,9%	28,9%
WMA/LfbA	15	26	28	21,7%	37,7%	40,6%
M TuV	7	20	37	10,9%	31,3%	57,8%
Andere	4	4	6	28,6%	28,6%	42,9%
Gesamtergebnis	45	63	84	23,4%	32,8%	43,8%

Tabelle 17: Bewertung der Aussage "Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend", nach Personalgruppen

Über 40% der Professoren hielten die Anzahl der Beteiligungsmöglichkeiten für ausreichend – diese Meinung teilten nur etwa 20% der WMA/LfbA und nur etwa 10% der M TuV, die die Möglichkeiten mehrheitlich als nicht ausreichend einschätzten.

Auffällig bei der Betrachtung nach Personalgruppen ist, dass 57,8% der M TuV die Anzahl der Möglichkeiten, sich am HEP II-Prozess zu beteiligen, explizit nicht für ausreichend, und nur 10,9% sie für ausreichen hielten. Das Ergebnis korreliert mit der Aussage von rund drei Vierteln der M TuV, dass ihnen keine Möglichkeiten zur Beteiligung geboten wurden (vgl. Tabelle 5). Bei den Professoren lag die Zustimmung mit 42,2% am höchsten. Die WMA/LfbA, schätzten die Anzahl der Möglichkeiten zwar häufig nur teilweise ausreichend ein, der höchste Wert ergibt sich jedoch bei der Einschätzung „trifft nicht zu“. Auch sie sahen also deutliches Steigerungspotenzial bei den Beteiligungsmöglichkeiten, obwohl ihnen die Beteiligung am HEP II-Prozess nach eigener Aussage nur teilweise wichtig war. So eindeutig wie bei den Professoren oder den M TuV war ihr Statement jedoch nicht. Angesichts der Widersprüche und Randbedingungen, die allgemein hinsichtlich der Beteiligung von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu beobachten sind, stellte sich die Frage, ob denn die Beteiligungsformen für die jeweiligen Personalgruppen angemessen festgelegt wurden, und welche Alternativen denkbar wären. Diese Fragen waren nicht Gegenstand der Befragung.

Die Ergebnisse des ersten Befragungsteils nach der subjektiven Selbsteinschätzung von Partizipation am HEP II-Prozess sind, wie die Auswertungen zeigen, in sich plausibel und ergeben keine Widersprüche; dies darf als Indiz für die Stringenz des Fragebogens gewertet werden.

4.6 Ergebnisse III: subjektive Selbsteinschätzung von Beteiligung im zeitlichen Vergleich

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die Fragen 15 bis 20 im dritten Block der Befragung. Hier wurden die Befragten in Abhängigkeit von ihrem individuellen Eintrittsjahr an der Hochschule gefragt, wie stark sie sich 2004/2005, zum Ende der Aufbauphase der Hochschule und Übergang von der Bundes- in die Landesfinanzierung, 2009/2010, zum Amtsantritt des amtierenden Präsidenten und in der Entstehungsphase des HEP I, sowie 2014/2015 zum Ende der beziehungsweise nach den beteiligungsintensivsten Etappen des HEP II-Prozesses an strategischen Planungsprozessen allgemein beteiligt fühlten. Sodann wurden sie gefragt, ob und wenn ja in welchen Gremien sie in den genannten Jahren tätig waren. In diesem Block wurden somit weitere subjektive Selbsteinschätzungen erhoben und in einen zeitlichen Vergleich gestellt. Durch die zeitgleiche Abfrage zu Gremientätigkeiten sollte die Urteilsabgabe geschärft und den Befragten Orientierung hinsichtlich der in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkte gegeben werden.

Das Ausmaß ihrer Beteiligung an strategischen Planungsprozessen in den jeweiligen Jahren schätzten alle Befragten zur Gegenwart hin leicht zunehmend ein, wobei die Menge der erfassten Urteile aufgrund des Kriteriums Betriebszugehörigkeit zum Jahr 2015 hin anstieg.

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten nach Zeitpunkten

Einschätzung	2004/2005	2009/2010	2014/2015
sehr stark	4,8%		2,0%
stark	6,5%	9,3%	6,6%
mittel	9,7%	18,6%	18,5%
wenig	35,5%	29,1%	31,1%
überhaupt nicht	43,5%	43,0%	41,7%
Gesamtergebnis Anzahl (n=)	62	86	151

Tabelle 18: Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich in den jeweiligen Jahren an strategischen Planungsprozessen beteiligt"; alle Beschäftigten, Beschäftigungsbeginn 1995 – 2015

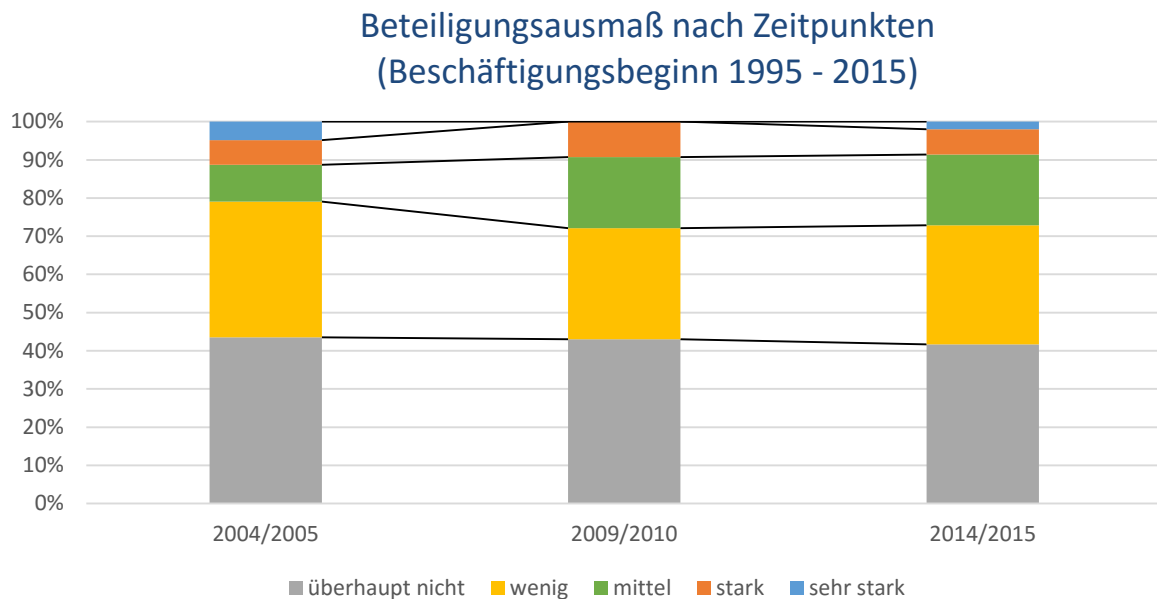


Abbildung 8: Beteiligung nach Zeitpunkten, alle Beschäftigten (Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich in den jeweiligen Jahren an strategischen Planungsprozessen beteiligt"; alle Befragten, Beschäftigungsbeginn 1995 – 2015)

Von 2004/2005 nach 2009/2010 sank der Anteil derer, die sich wenig beteiligt fühlten, und von 2009/2010 nach 2014/2015 sank der Anteil derer, die sich überhaupt nicht beteiligt fühlten, um wenige Prozentpunkte zugunsten von mehr Beteiligung. Nach wie vor fühlen sich aber über 40% der Befragten überhaupt nicht beteiligt.

Der Anteil derer, die sich ‚überhaupt nicht‘ beteiligt fühlten, sank nur geringfügig um 1,8 Prozentpunkte von 43,5% auf 41,7%. Der kumulierte Anteil derer, die sich ‚mittel‘, ‚Zuwachs um 8,8 Prozentpunkte, oder ‚stark‘, Zuwachs um 0,1 Prozentpunkte, oder ‚sehr stark‘, Rückgang um 2,8 Prozentpunkte, beteiligt fühlten, stieg zugunsten des mittleren Urteils von 21% in 2004/2005 auf 27,1% in 2014/2015. In 2009/2010 lag er geringfügig darüber bei 27,9%. Zwischen 2004/2005 und 2009/2010 war die Veränderung also besonders stark. In diesen Zeitraum fielen an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg zahlreiche wichtige Änderungen in den Rahmenbedingungen und der Organisation, die hier nur summarisch genannt seien:

- Übergang von der Bundes- in die Landesfinanzierung,
- Einführung eines die organisatorische Autonomie der Hochschule betonenden Hochschulgesetzes einschließlich der Verselbständigung der Hochschulen als Selbstverwaltungskörperschaften, der Einrichtung eines Hochschulrats, des Übergangs der Dienstherreneigenschaft auf die Hochschule und der Reduktion der ministeriellen Fachaufsicht, sowie

- die Verabschiedung des Gründungsrektors und externe Berufung eines neuen Präsidenten. Unter seiner Ägide wurde erstmalig seit der Gründung ein strategischer Planungsprozess eingeleitet.

Zwischen 2009/2010 und 2014/2015 waren die Veränderungen im empfundenen Beteiligungsausmaß jedoch kaum erkennbar (vgl. Abbildung 8). Eine erfolgreiche Ausweitung der Partizipation im seit 2012 laufenden HEP II-Prozess gegenüber dem HEP I-Prozess der Jahre 2009-2010 ließ sich hieraus nicht ableiten. Allerdings war dieser Zeitraum starker Zuströme von Studienanfängern an die Hochschulen an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg durch ein auffällig starkes Wachstum der Studierendenzahlen geprägt. Sie steigen von 5.622 im Wintersemester 2010/2011 auf 7.449 im Wintersemester 2014/2015. Dies zog mit gewisser Verzögerung auch markante, im Vergleich zu den Studierendenzahlen allerdings unterproportionale personelle Aufwüchse nach sich.

Betrachtet man nun nur die Urteile der Beschäftigten, die (a) schon vor 2006 an der Hochschule waren und somit auf jeden Fall den vollen HEP I- und HEP II-Prozess miterleben konnten, und (b) derer, die schon vor 2011 an der Hochschule waren und mindestens den vollen HEP II-Prozess miterleben konnten, ändert sich das Bild nur geringfügig.

Die Tendenz der Gesamtbetrachtung bestätigt sich, allerdings wird deutlich, dass insbesondere langjährige Beschäftigte mit Eintrittsdatum vor 2006 sich seltener ‚überhaupt nicht‘, Rückgang bis 2014/2015 um 6,4 Prozentpunkte auf 37,1%, und ‚wenig‘, Rückgang um 9,7 Prozentpunkte auf 25,8%, dafür aber häufiger ‚mittel‘, Zuwachs um 9,7 Prozentpunkte auf 19,4%, oder auch ‚stark‘, Zuwachs um 5,1 Prozentpunkte auf 14,5%, beteiligt fühlten.

Ausmaß der Beteiligung zu Zeitpunkten (Beschäftigungsbeginn 1995-2005)

Einschätzung	2004/2005	2009/2010	2014/2015
sehr stark	4,8%		3,2%
stark	6,5%	12,9%	14,5%
mittel	9,7%	22,6%	19,4%
wenig	35,5%	30,6%	25,8%
überhaupt nicht	43,5%	33,9%	37,1%
Gesamtergebnis Anzahl (n=)	62	62	62

Tabelle 19: Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich in den jeweiligen Jahren an strategischen Planungsprozessen beteiligt", nur Beschäftigte mit Beschäftigungsbeginn 1995 – 2005

Geringfügig schwächer, aber ebenfalls noch stärker als in der Gesamtbetrachtung war diese Tendenz bei Beschäftigten, die schon vor 2011 an der Hochschule beschäftigt waren, ausgeprägt. Sie fühlten sich seltener ‚überhaupt nicht‘, Rückgang um 5,1 Prozentpunkte auf 38,4%, und ‚wenig‘, Rückgang um 5,3 Prozentpunkte auf 30,2%, dafür aber häufiger ‚mittel‘, Zuwachs um 7,7 Prozentpunkte auf 11,6%, oder auch ‚stark‘, Zuwachs um 5,1 Prozentpunkte auf 11,6%, beteiligt.

Ausmaß der Beteiligung zu Zeitpunkten (Beschäftigungsbeginn 1995 – 2010)

Einschätzung	2004/2005	2009/2010	2014/2015
sehr stark	4,8%		2,3%
stark	6,5%	9,3%	11,6%
mittel	9,7%	18,6%	17,4%
wenig	35,5%	29,1%	30,2%
überhaupt nicht	43,5%	43,0%	38,4%
Gesamtergebnis Anzahl (n=)	62	86	86

Tabelle 20: Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich in den jeweiligen Jahren an strategischen Planungsprozessen beteiligt"; nur Beschäftigte mit Beschäftigungsbeginn 1995 – 2010

Während sich die langjährigen Beschäftigten deutlich stärker als der Durchschnitt einbezogen fühlten, ist für Beschäftigte, die erst wenige Jahre an der Hochschule arbeiten, das Gegenteil der Fall. Von zehn Befragten, die seit 2015 an der Hochschule angestellt sind, fühlten sich sieben überhaupt nicht beteiligt. Von acht Beschäftigten, die seit 2011 an der Hochschule sind, fühlten sich nur zwei überhaupt nicht beteiligt. Dieser Trend ist in der folgenden Grafik erkennbar, auch wenn die Auswertung hierzu auf geringen Fallzahlen beruht.

Beteiligungsausmaß in 2014/2015 nach Jahr des Beschäftigungsbeginns (ab 2011)

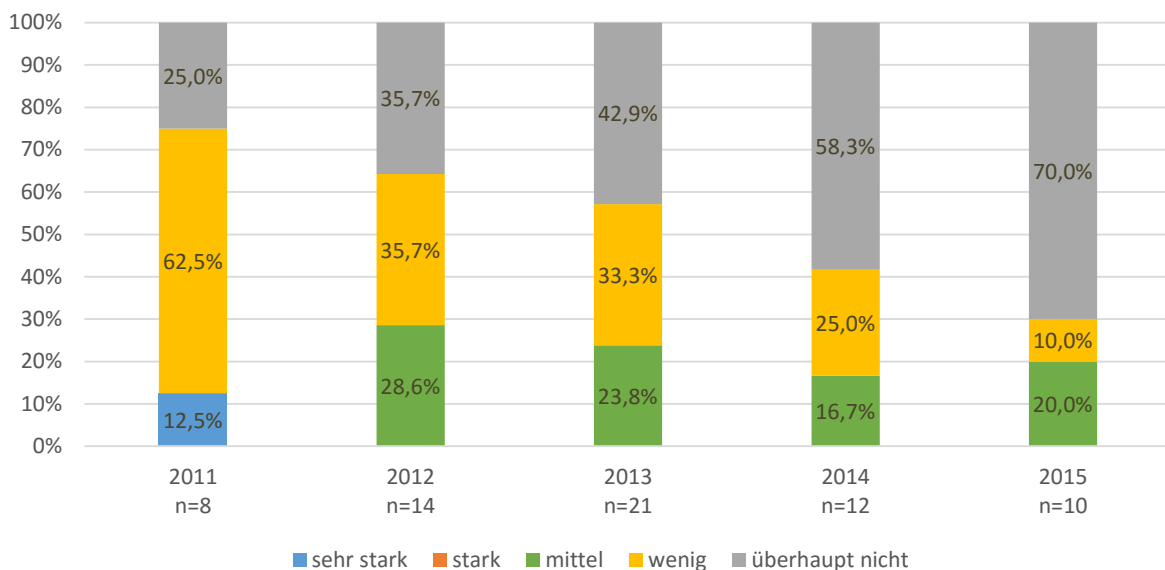


Abbildung 9: Beteiligungsausmaß in 2014/2015 nach Jahr des Beschäftigungsbeginns, Beschäftigungsbeginn 2011 – 2015 (Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich 2014/2015 an strategischen Planungsprozessen beteiligt", nur Beschäftigte mit Beschäftigungsbeginn 2011 – 2015, nach Jahr des Beschäftigungsbeginns)

Langjährige Beschäftigte fühlten sich stärker beteiligt als Beschäftigte, die erst kürzer an der Hochschule sind. Gerade in den ersten Beschäftigungsjahren scheint das gefühlte Beteiligungsausmaß jährlich zuzunehmen.

Mit drei weiteren Fragen wurden die Befragungsteilnehmer um Angaben zu ihren Gremientätigkeiten zu den jeweiligen Zeitpunkten 2004/2005, 2009/2010 und 2014/2015 gebeten. Es ist erkennbar, dass Beschäftigte, die in einzelnen Jahren Gremientätigkeiten oder Funktionen in der Selbstverwaltung ausübten, sich deutlich stärker beteiligt fühlten als Befragte ohne solche Funktionen. Bei Befragten ohne Gremientätigkeiten oder Funktionen war das Empfinden, überhaupt nicht beteiligt zu sein, rückläufig. Hier hat das Empfinden einer mittleren Beteiligung zugenommen.

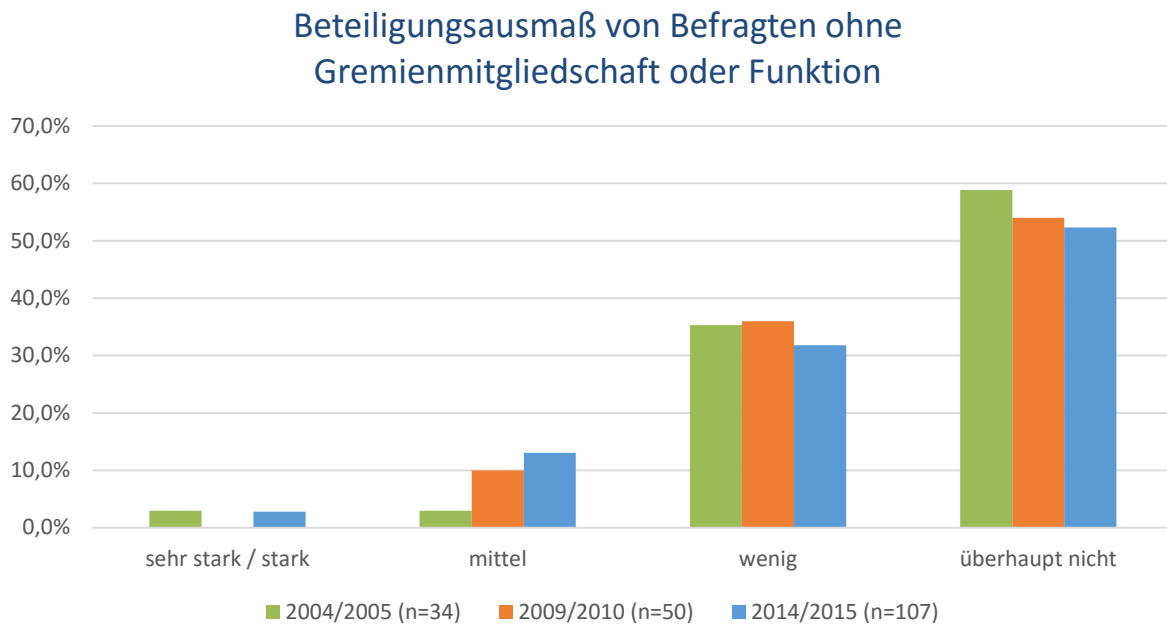


Abbildung 10: Beteiligungsausmaß von Beschäftigten, die zum fraglichen Zeitpunkt ohne Gremientätigkeiten oder Funktionen waren. (Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich zum jeweiligen Zeitpunkt an strategischen Planungsprozessen beteiligt"; alle Befragten, die zum jeweiligen Zeitpunkt keine Gremientätigkeit oder Funktion innehatten)

Bei Beschäftigten mit Gremientätigkeiten oder Funktionen war das Empfinden, überhaupt nicht oder wenig beteiligt zu sein, zugunsten eines stärkeren und mittleren Beteiligungsempfindens rückläufig.

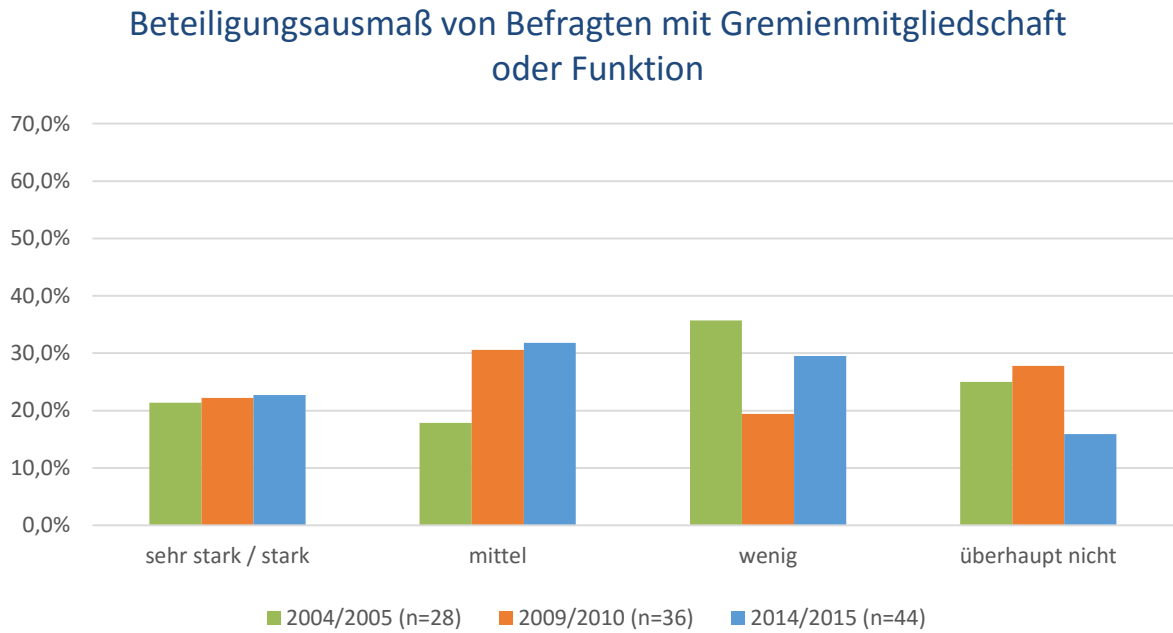


Abbildung 11: Beteiligungsausmaß von Beschäftigten, die zum fraglichen Zeitpunkt Gremientätigkeiten oder Funktionen innehatten. (Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich zum jeweiligen Zeitpunkt an strategischen Planungsprozessen beteiligt"; alle Befragten, die zum jeweiligen Zeitpunkt Gremientätigkeiten oder Funktionen innehatten)

Vergleicht man beide Gruppen dahingehend, wie häufig das Beteiligungsausmaß ‚überhaupt nicht‘ gewählt wurde, so wird deutlich, dass die Nennungen in beiden Fälle rückläufig waren. Befragte ohne Gremientätigkeit fühlten sich jedoch deutlich häufiger überhaupt nicht beteiligt. 52,3% der 107 Befragungsteilnehmer, die 2014/2015 nicht in Gremien oder Funktionen waren, fühlten sich an strategischen Planungsprozessen nicht beteiligt. Von den 44 Befragungsteilnehmern hingegen, die in diesem Zeitraum in Gremien und Funktionen tätig waren, fühlten sich nur 15,9% an besagten Prozessen nicht beteiligt.

Beteiligungsausmaß ‚überhaupt nicht‘ von Befragten mit und ohne Gremientätigkeiten und Funktionen

Ausmaß „überhaupt nicht beteiligt“	2004/2005	2009/2010	2014/2015
Beschäftigte ohne Gremientätigkeit	58,8% (n=34)	54,0% (n=50)	52,3% (n=107)
Beschäftigte mit Gremientätigkeit	25,0% (n=28)	27,8% (n=36)	15,9% (n=44)

Tabelle 21: Wer fühlt sich überhaupt nicht beteiligt? (Beteiligungsausmaß ‚überhaupt nicht‘ nach Beschäftigten, die zum fraglichen Zeitpunkt Gremientätigkeiten oder Funktionen innehatten beziehungsweise nicht innehatten)

Der Anteil derjenigen, die sich überhaupt nicht beteiligt fühlten, ist in den letzten zehn Jahren um 6,5 bis 9,1 Prozentpunkte gesunken.

Beschäftigte mit Gremientätigkeiten und Funktionen in der Selbstverwaltung fühlten sich in deutlich größerem Ausmaß beteiligt als Beschäftigte ohne die entsprechende Einbindung.

4.7 Ergebnisse IV: Wahrnehmung tatsächlicher Beteiligungsanlässe und -möglichkeiten

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die Fragen acht bis elf, die den zweiten Block der Befragung bildeten und der Erhebung tatsächlicher Beteiligungsanlässe dienten. Es wurde zunächst gefragt, ob eine Teilnahme an einer oder mehreren Veranstaltungen zum HEP II, die zentral von der Hochschulleitung im Rahmen des Prozesses organisiert wurden, stattgefunden hat. 125 der 204 Befragten geben an, nicht an einer solchen Veranstaltung teilgenommen zu haben, 79 haben an einer oder mehreren Veranstaltungen teilgenommen.

Teilnehmer an zentralen Strategieveranstaltungen

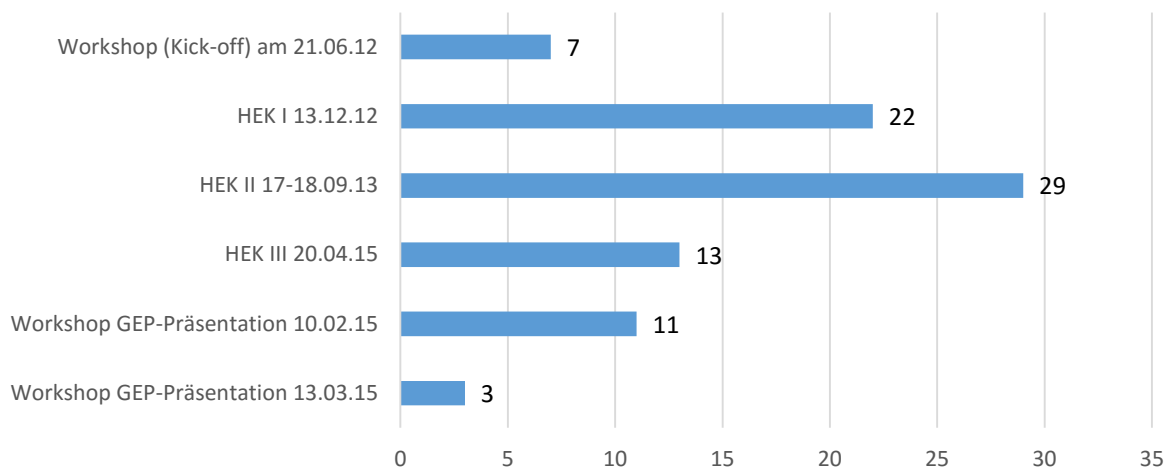


Abbildung 12: Teilnehmer an zentralen Strategieveranstaltungen (Häufigkeiten zur Frage "Haben Sie an einer oder mehreren zentralen Strategieveranstaltungen der Hochschulleitung zu HEP II teilgenommen?")

Unter den 79 Teilnehmern an zentralen Strategieveranstaltungen gaben nur vier Befragte an, keine Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess gehabt zu haben. Drei von ihnen waren aber Teilnehmer einer HEK, so dass hier widersprüchliche Angaben vorlagen. Die zentralen Veranstaltungen können aber insgesamt als verlässlicher Indikator für das Empfinden von Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess gelten.

Teilnahme an dezentralen Strategieveranstaltungen

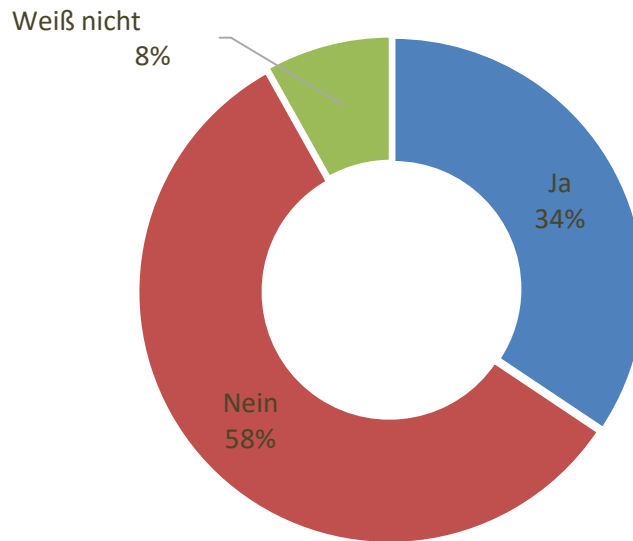


Abbildung 13: Teilnahme an dezentralen Strategieveranstaltungen (Auswertung zur Frage "Haben Sie an einer oder mehreren dezentralen Strategieveranstaltungen Ihrer Gliederung oder Organisationseinheit teilgenommen?")

Befragt zu ihrer Teilnahme an dezentralen Strategieveranstaltungen gaben 34,4% an, sich an einer solchen beteiligt zu haben. 8,1% der Befragten sind bei der Beantwortung unsicher. In der Befragung wurde der Begriff der dezentralen Strategieveranstaltung nicht weiter definiert. Die Befragten mussten selbst einschätzen, wie sie ihre Assoziationen in der Skala einordnen und ob sie ein Erlebnis als dezentrale Strategieveranstaltung bezeichnen konnten oder nicht. Zum besseren Verständnis der dezentralen Prozesse wären weitergehende Untersuchungen qualitativer Art hilfreich, welche aber nicht Gegenstand dieser Arbeit sind.

Die nachfolgende Frage erhob in einer kognitiv anspruchsvollen Doppelstruktur, wie häufig sich ein Gremium in Anwesenheit des Befragten mit HEP II befasst hat. Zu den meisten Items war jeweils nur rund 20% (n ~ 30) der Befragten eine Antwort möglich. Es kommt zu wenig auffälligen Ergebnissen, die aufgrund der geringen Fallzahlen kaum aussagekräftig sind. Vermutlich hat hier die komplexe Itemkonstruktion trotz Pretests zu Unklarheiten bei der Abgrenzbarkeit der Urteile geführt. So ist davon auszugehen, dass einzelne Befragte die Urteile ‚nicht mit HEP II befasst‘ und ‚keine Antwort möglich‘ teilweise oder systematisch nicht differenziert haben. Da zudem zahlreiche Gremien gruppiert waren, ist keine Vergleichbarkeit gegeben. Nur bei der Frage nach der Befassung mit dem HEP II seitens der Fachbereichs- und Institutsräte lagen zahlreiche Urteile vor (n=64; davon 26 HEK-Teilnehmer). 75% von denen, die hierauf antworteten, gaben an, dass sich Fachbereichs- und Institutsräte in ihrem Beisein mindestens einmal mit dem HEP II befasst haben.

Fachbereichs- und Institutsräte haben sich auffällig häufig mit HEP II befasst.

Als etwas belastbarer dürfen die Ergebnisse zur nächsten Fragen eingeschätzt werden. Hier wurde analog erhoben, wie häufig sich Befragte in Gesprächen mit dem HEP II befasst haben. Durch den persönlichen Bezug war die Frage kognitiv leichter konstruiert, das Wissen zur Beantwortung verlässlicher abrufbar und klarer abgrenzbar. Die Zuverlässigkeit der abgegebenen Urteile ist damit wahrscheinlicher. Zudem sind die Fallzahlen höher (einschließlich der Antworten von n=7 Befragten mit Organisationseinheit Präsidium).

Gefragt nach Gesprächen mit Präsidiumsmitgliedern war 94 Befragten eine Antwort möglich. 31,9% davon hatten sich in den entsprechenden Gesprächen auch mit dem HEP II befasst. In Gesprächen mit Vorgesetzten hatten sich 56,7% bei n=120 mit dem HEP II. 138 Befragte machten eine Angabe zu Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen. In solchen Gesprächen hatten sich 63,8% der Antwortenden auch mit HEP II befasst. Zum vierten Item, Gespräch mit eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, war nur 85 Befragten eine Antwort möglich. Davon hatten sich 31,8% in den entsprechenden Gesprächen auch mit dem HEP II befasst. Neben den Gesprächen mit Vorgesetzten waren Gespräche mit Kollegen also auffällig bedeutsame informelle Wege, um mit HEP II thematisch oder inhaltlich in Berührung zu kommen. Wie schon in der vorhergehenden Frage kann es allerdings auch hier in Einzelfällen aufgrund der kognitiv anspruchsvollen Fragekonstruktion zu Antwortfehlern oder -tendenzen gekommen sein.

Gespräche zum HEP II

Mit HEP II befasst...	in Gesprächen mit ...			
	Präsidiumsmitglied	Vorgesetztem	Kollegen	eigenen Mitarbeitern
mehr als 2 mal	19,1%	21,7%	26,1%	18,8%
1-2 mal	12,8%	35,0%	37,7%	12,9%
keinmal	68,1%	43,3%	36,2%	68,2%
Gesamtergebnis (n=)	94	120	139	85

Tabelle 22: Auswertung der Items zur Frage "Haben Sie sich in Gesprächen mit dem HEP II befasst" (einschließlich Präsidium)

Wichtigste Gesprächspartner zum Thema HEP II waren für die Befragten sowohl Vorgesetzte als auch Kollegen.

4.8 Ergebnisse V: tatsächliche Bekanntheit der Ergebnisse des Strategieprozesses

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die Fragen zwölf bis 14. Hiermit wurde die Bekanntheit einzelner Aspekte abgefragt, die als dezidierte Ergebnisse von Etappen des Strategieprozesses gelten können. Diese Ergebnisse wurden an HEK-Teilnehmer und in den Gliederungen für die Gliederungsentwicklungsplanung zuständige Personen in Form des

allgemeinen Teils des HEP II weitergegeben; umfassende Kommunikationsmaßnahmen hatten zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht stattgefunden, da der HEP II noch nicht verabschiedet war. Einbezogen wurden auch die Antworten von n=7 Befragten mit Organisationseinheit Präsidium.

29,2% der Befragten (n=195) haben im ersten Block der Befragung angegeben, dass ihnen einzelne Elemente des für die Jahre 2010-2015 geltenden HEP I nicht bekannt waren. Im zweiten Block und dort in der Frage nach dem Leitbild des HEP I gaben 24% der Befragten (n=167) an, dass ihnen das Leitbild nicht bekannt war. Unter den vier verbleibenden Optionen wählten 57,5% der Befragten das richtige Leitmotiv. Kern des HEP I mit dem Untertitel „Zukunft nachhaltig gestalten“ (HBRS 2010) war neben den drei strategischen Grundsätzen Internationalität, Innovation und Vernetzung das Leitmotiv Nachhaltigkeit.

Bekanntheit der Strategie: Leitmotiv des HEP I

Leitmotiv des HEP I	Anzahl	Anteil
Nachhaltigkeit	96	57,5%
Qualität	14	8,4%
Anwendungsorientierung	9	5,4%
Vielfalt	8	4,8%
nicht bekannt	40	24,0%
Gesamtergebnis (n=)	167	100,0%

Tabelle 23: Auswertung der Frage "Unter welchem Leitmotiv steht der HEP I für die Jahre 2010-2015"(einschließlich Präsidium). Die richtige Antwort war ‚Nachhaltigkeit‘

Die nachfolgende Frage richtete sich auf die in der HEK II entworfene, in der HEK III verabschiedete und seither sporadisch in Verlautbarungen des Präsidiums auftauchende Vision einer *Anwendungsorientierten Universität* für den HEP II. Diese Vision war 37,3% der Befragten nicht bekannt, je ein Fünftel tippte auf Nachhaltigkeit, das Leitmotiv des HEP I, und auf gesellschaftliche Verantwortung. Dem Begriffspaar gesellschaftliche Verantwortung kam insofern eine besondere Bedeutung zu, als es im Zuge der HEK zur vierten Kernaufgabe der Hochschule erklärt und neben Lehre, Forschung und Transfer in die Zielmatrix neu aufgenommen wurde. Die in den HEK schnell akzeptierte und daher kaum diskutierte Vision der Anwendungsorientierten Universität hingegen wählten nur 16,3% aller Befragten.

Bekanntheit der Strategie: Vision des HEP II

Vision des HEP II	Anzahl	Anteil
Hochschule der Nachhaltigkeit	38	22,9%
Hochschule für gesellschaftliche Verantwortung	31	18,7%
Anwendungsorientierte Universität	27	16,3%
Qualitätshochschule	8	4,8%
nicht bekannt	62	37,3%
Gesamtergebnis (n=)	166	100,0%

Tabelle 24: Auswertung der Frage "Welche Vision formuliert der HEP II für die Hochschule in den Jahren 2016-2020" (einschließlich Präsidium). Die richtige Antwort war ‚Anwendungsorientierte Universität‘

Abschließend waren die Befragten in diesem Block aufgerufen, unter zehn Optionen maximal vier auszuwählen, welche die strategischen Grundsätze des HEP II benennen. 27,7% der Befragten gaben an, dass ihnen diese nicht bekannt sind und konnten deshalb auch keine weiteren Optionen auswählen. Die richtigen vier Optionen lauteten Internationalität, Innovation, Vernetzung und Tradition, und sind in Tabelle 25 farbig hinterlegt. Mehrheitlich wählten die Befragten die vier Optionen Internationalität, Nachhaltigkeit, Innovation und Vernetzung. Nur 7,8% der Befragten wählten alle vier richtigen Antworten; 18,1% benannten drei Optionen richtig, aber nicht die Option ‚Tradition‘.

Bekanntheit der Strategie: Vier strategische Grundsätze des HEP II

Strategischer Grundsatz des HEP II	Anteil der Teilnehmer, die diese Option auswählten (n=166)
Internationalität	65,1%
Nachhaltigkeit	51,2%
Innovation	42,8%
Vernetzung	32,5%
Regionalität	18,1%
Qualität	17,5%
Tradition	16,9%
Vielfalt	15,7%
Verantwortung	15,1%
Partizipation	3,6%
nicht bekannt	27,7%

Tabelle 25: Auswertung der Frage „Was sind die vier strategischen Grundsätze des HEP II 2016-2020?“, richtige Antwortoptionen sind farbig hinterlegt (einschließlich Präsidium)

Es zeigte sich, dass primär die im aktuell geltenden HEP I formulierten und inhaltlich wie konnotativ aufgeladenen strategischen Begrifflichkeiten benannt wurden. Diese waren also einer Vielzahl aller Befragten bekannt.

An fünfthäufigster Stelle wurde ‚Regionalität‘ genannt. Zu diesem Begriff wurde im Rahmen der HEK mehrstündig diskutiert, ehe man entschied, ihn nicht zum strategischen Grundsatz zu erheben.

Anders verhält es sich mit dem Begriff ‚Tradition‘, der ähnlich selten benannt wurde wie Regionalität. Auch Tradition wurde umfassend im Rahmen der HEK diskutiert, sodann allerdings tatsächlich zum neuen strategischen Grundsatz erhoben und in die Zielmatrix aufgenommen. Tradition ist somit der einzige neue strategische Grundsatz für den HEP II, neben den drei bereits in HEP I formulierten und im HEP II fortgeschriebenen strategischen Grundsätzen. Dies war den Befragten nicht im entsprechenden Ausmaß bekannt.

Auffällig treffsicher ist die Quote in puncto ‚Internationalität‘. Dies könnte dem Hochschulleitungsansatz des Präsidenten geschuldet sein, da er mit seiner eigenen Person für Internationalität steht, sie konsequent und nachhaltig vertritt und diesen Ansatz auch in den Diskussionen um Konkurrenz oder Komplementarität von Regionalität und Internationalität öffentlich vertrat.

Die neuen strategisch behafteten Bezeichnungen ‚Tradition‘ und ‚Anwendungsorientierte Universität‘ für den HEP II waren den Befragten kaum bekannt. Nur Begrifflichkeiten aus dem seit 2010 geltenden HEP I konnten mit einiger Treffsicherheit benannt werden.

4.9 Detailauswertung: Teilnehmer an Hochschulentwicklungskonferenzen

Wichtiges Beteiligungselement aus Sicht der Prozessplanung waren die HEK als Versammlungen weitgehend aller mit Gremientätigkeiten und Funktionen in der Selbstverwaltung betrauten Beschäftigten der Hochschule. Insofern war zu vermuten, dass die Antworten von HEK-Teilnehmern für die Beantwortung der Ausgangsfrage besonders prägnant ausfielen und sich insofern deutlich von den Ergebnissen der aller Befragten unterschieden.

An mindestens einer der HEK hatte eine Teilgruppe von 34 Befragten teilgenommen. Mit drei Ausnahmen gaben alle an, Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess gehabt zu haben. Der Zusammenhang zwischen HEK-Teilnahme und Beteiligung am HEP II-Prozess wird hieraus deutlich. Zudem lag in diesem Personenkreis eine hohe Motivation zur Teilnahme an der Befragung vor wie die Rücklaufquoten belegen.

HEK-Teilnehmer in der Befragung

Veranstaltung	Konferenzteilnehmer (N=)	Befragungsteilnehmer (n=)	Rücklaufquote
HEK I	54	22	40,7%
HEK II	65	29	44,6%
HEK III	63	13	20,6%

Tabelle 26: HEK-Teilnehmer laut Teilnehmerlisten, HEK-Teilnehmer unter den Befragten und Rücklaufquote der HEK-Teilnehmer

Unter den HEK-Teilnehmern ist die Rücklaufquote mit rund 40% besonders hoch, obwohl im Fragebogen für die in 2014 stattgefundenene Veranstaltung HEK III ein falsches Jahr, 2015, angegeben war. Die sich möglicherweise daraus ergebenden Effekte waren zu vernachlässigen, da die Gruppe der zur HEK III eingeladenen Personen im Vergleich zur HEK II weitgehend identisch war. In der nachfolgenden Detailauswertung ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen insgesamt niedrig oder sehr niedrig sind. In Verbindung mit der hohen Rücklaufquote der HEK-Teilnehmer kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Befragungsergebnisse für alle HEK-Teilnehmer unter den Beschäftigten der Hochschule repräsentativ sind.

Die Gruppe der HEK-Teilnehmer unter den Befragungsteilnehmern setzt sich zur Hälfte aus Professoren zusammen, etwa 30% sind WMA/LfbA und nur ein Fünftel der HEK-Teilnehmer sind M TuV.

HEK-Teilnehmer nach Personalgruppen

Personalgruppen	Anzahl	Anteil
Professor/in	17	50,0%
WMA/LfbA	10	29,4%
M TuV	7	20,6%
Gesamtergebnis	34	100,0%

Tabelle 27: Befragte HEK-Teilnehmer nach Personalgruppen

Von 31 HEK-Teilnehmern die angaben, dass ihnen Beteiligungsmöglichkeiten am HEP II-Prozess geboten wurden, fühlte sich die große Mehrheit stark in den Prozess eingebunden. Nur fünf fühlten sich gar nicht oder eher nicht in einem hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden.

Ausmaß der HEP II-Prozess-Einbindung durch HEK-Teilnehmer

Einschätzung	Anzahl	Anteil	Zum Vergleich: Alle Befragten
trifft eher / voll zu	19	61,3%	35,8%
teils teils	7	22,6%	29,6%
trifft eher / gar nicht zu	5	16,1%	34,5
Gesamtergebnis	31	100,0%	100% (n=81)

Tabelle 28: Bewertung der Aussage "Insgesamt fühle ich mich in einem hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden" durch befragte HEK-Teilnehmer, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

Nur 9,7% gaben an, dass sie die Möglichkeiten, sich am HEP II-Prozess zu beteiligen, nicht umfassend genutzt haben. In der Gesamtbetrachtung aller Befragten lag dieser Wert bei 35,8%. Drei Viertel der HEK-Teilnehmer stimmten der Aussage, dass sie die Beteiligungsmöglichkeiten umfassend genutzt hatten, voll oder eher zu.

Nutzung der HEP II-Prozess-Beteiligungsmöglichkeiten durch HEK-Teilnehmer

Einschätzung	Anzahl	Anteil	Zum Vergleich: Alle Befragten
trifft eher / voll zu	23	74,2%	45,6%
teils teils	5	16,1%	18,5%
trifft eher / gar nicht zu	3	9,7%	35,8%
Gesamtergebnis	31	100,0%	100% (n=81)

Tabelle 29: Bewertung der Aussage "Ich habe die Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, umfassend genutzt" durch befragte HEK-Teilnehmer, denen Möglichkeiten zur Beteiligung am HEP II-Prozess gegeben wurden

Die HEK-Teilnehmer fühlten sich in bedeutend größerem Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden als andere, und sie nutzten die Beteiligungsmöglichkeiten viel umfassender.

Der Aussage, „Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen“, stimmten drei Viertel der HEK-Teilnehmer eher oder voll zu. Ein Viertel beziehungsweise neun der insgesamt 34 HEK-Teilnehmer in der Befragungsgruppe gaben an, dass die eigene Beteiligung für sie nur teilweise oder nicht wichtig war. Sechs dieser neun Antworten kamen aus der Gruppe

der WMA/LfbA. Im Vergleich zu allen Befragten war die Zustimmung zu dieser Frage deutlich stärker ausgeprägt.

Einschätzung der Wichtigkeit der eigenen Beteiligung am HEP II-Prozess durch HEK-Teilnehmer

Einschätzung	Anzahl	Anteil	Zum Vergleich: Alle Befragten
trifft eher / voll zu	25	73,5%	43,3%
Teils teils	6	17,6%	34,4%
trifft eher / gar nicht zu	3	8,8%	22,4%
Gesamtergebnis	34	100,0%	100% (n=192)

Tabelle 30: Bewertung der Aussage "Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen" durch befragte HEK-Teilnehmer

Der Aussage, „die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend“, stimmte nur ein Fünftel der HEK-Teilnehmer nicht zu. In der Vergleichsgruppe aller Befragten waren es 43,8%.

Während etwa 60% (6 von 10) der an den HEK beteiligten WMA/LfbA die Beteiligungsmöglichkeiten ausreichend fanden, hielten sie knapp 30% (2 von 7) der M TuV für ausreichend. Auch in der Gesamtgruppe lag die Zustimmung zu dieser Aussage bei den M TuV merklich unter den Werten der anderen Personalgruppen.

Unter der Annahme, dass mit der HEK-Teilnahme eine weitreichende Beteiligung ermöglicht werden sollte, ist zu konstatieren, dass sich die Berufsgruppe der M TuV unzureichend einbezogen fühlte. Rund 10% der Vertreter der beiden wissenschaftlichen Personalgruppen hielten die Beteiligungsmöglichkeiten für unzureichend. Bei den M TuV sind es knapp 60% (vier von sieben). Diese Meinungsäußerung der M TuV zieht sich wie ein roter Faden durch die Befragung. Es ist somit denkbar, dass in dieser Personalgruppe generell das Beteiligungsbedürfnis so hoch ist oder die Beteiligungsmöglichkeiten als so unzureichend empfunden werden, dass auch eine HEK-Teilnahme hier noch keine Abhilfe schuf. Die Meinungsäußerung war bei allerdings sehr geringen Fallzahlen eindeutig.

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten durch HEK-Teilnehmer nach Personalgruppen

Personalgruppen	HEK-Teilnehmer			Alle Befragten		
	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu
Professor/in	64,7%	23,5%	11,8%	11	4	2
WMA/LfbA	60,0%	30,0%	10,0%	6	3	1
M TuV	28,6%	14,3%	57,1%	2	1	4
Gesamtergebnis (n=34)	55,9%	23,5%	20,6%	19	8	7

Tabelle 31: Bewertung der Aussage "Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend" durch befragte HEK-Teilnehmer, nach Personalgruppen

Stellt man die Detailauswertung der HEK-Teilnehmer den Aussagen aller anderen Teilnehmer, also all derer, die nicht an einer HEK teilgenommen haben, gegenüber, so bestätigt sich das Urteil der M TuV: auch in der Gruppe aller anderen Befragten hielten fast 60% die Anzahl der Beteiligungsmöglichkeiten für unzureichend. Bei den beiden wissenschaftlichen Personalgruppen hielten rund 40% beziehungsweise 45% sie ebenfalls für unzureichend – deutlich mehr also, als in der Gruppe der HEK-Teilnehmer.

Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten ohne HEK-Teilnehmer nach Personalgruppen

Personalgruppen	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils teils	trifft nicht zu
Professor/in	28,6%	32,1%	39,3%	8	9	11
WMA/LfbA	15,3%	39,0%	45,8%	9	23	27
M TuV	8,8%	33,3%	57,9%	5	19	33
Andere	28,6%	28,6%	42,9%	4	4	6
Gesamtergebnis (n=158)	16,5%	34,8%	48,7%	26	55	77

Tabelle 32: Bewertung der Aussage "Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend" durch alle Befragten ohne HEK-Teilnehmer, nach Personalgruppen

Bei den M TuV hatte die Teilnahme an der HEK offenbar keine Auswirkung auf die Einschätzung der Beteiligungsmöglichkeiten. Bei den anderen Personalgruppen waren die Unterschiede zwischen HEK-Teilnehmern und Nicht-HEK-Teilnehmern erheblich. Letztgenannte äußerten in allen Personalgruppen mehrheitlich, dass sie ihre Beteiligungsmöglichkeiten für nicht ausreichend hielten. Bei den M TuV teilte die absolute Mehrheit diese Einschätzung.

Professoren und WMA/LfbA, die an den HEK teilnahmen, hielten die Beteiligungsmöglichkeiten viel eher für ausreichend als solche, die nicht teilnahmen. Bei den M TuV änderte sich auch durch die HEK-Teilnahme nichts. Fast 60% hielten die Beteiligungsmöglichkeiten nicht für ausreichend.

In der Betrachtung des selbsteingeschätzten Beteiligungsausmaßes zu verschiedenen Zeitpunkten wies die Gruppe der HEK-Teilnehmer die bereits in der Gesamtbetrachtung festgestellte, leicht positive Tendenz besonders eindrücklich auf. Der Anteil derer, die ihr Beteiligungsausmaß mit wenig und überhaupt nicht einschätzten, sank stark. Das Gefühl, mittel oder stark beteiligt zu sein, nahm von Zeitpunkt zu Zeitpunkt zu. Die Veränderung ist zwischen 2004/2005 und 2009/2010 allerdings am stärksten ausgeprägt.

Beteiligungsausmaß nach Zeitpunkten (nur HEK-Teilnehmer)

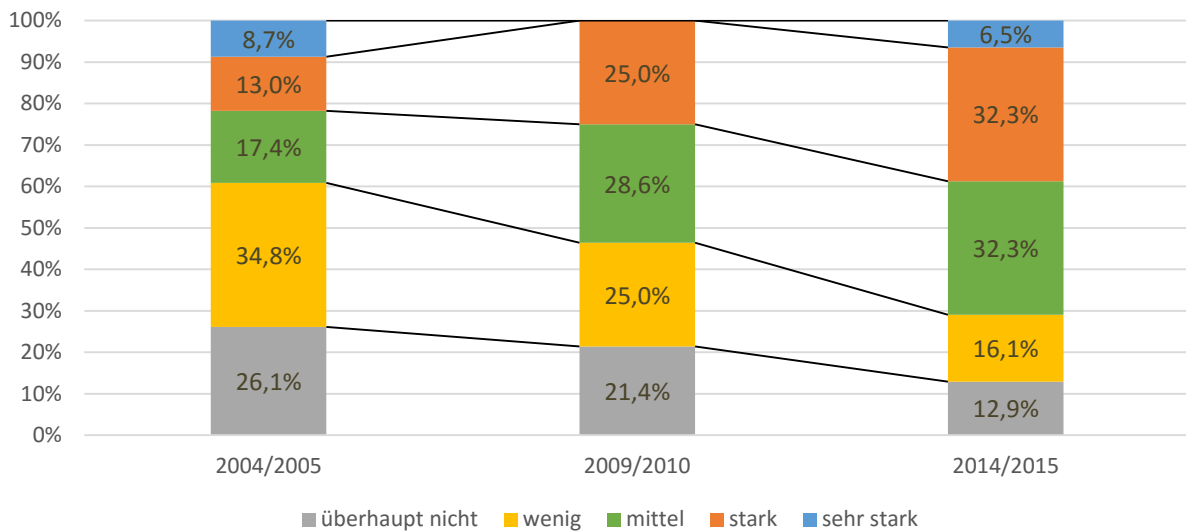


Abbildung 14: Beteiligung nach Zeitpunkten, nur HEK-Teilnehmer (Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich in den jeweiligen Jahren an strategischen Planungsprozessen beteiligt" durch befragte HEK-Teilnehmer, Beschäftigungsbeginn 1995 – 2015. Datenbasis 2004/2005: n=23, 2009/2010: n=28, 2014/2015: n=31)

Der hier ganz deutliche Trend hin zu einem höheren wahrgenommenen Partizipationsausmaß ließ sich, ähnlich wie bereits in der Gesamtauswertung, auch für die Teilgruppe der Nicht-HEK-Teilnehmer mit geringer Ausprägung feststellen, allerdings weniger prägnant. Zugunsten eines wachsenden Beteiligungsempfindens im mittleren Bereich waren die Nennungen ‚wenig‘ beteiligt und ‚überhaupt nicht‘ beteiligt leicht rückläufig.

Beteiligungsausmaß nach Zeitpunkten (ohne HEK-Teilnehmer)

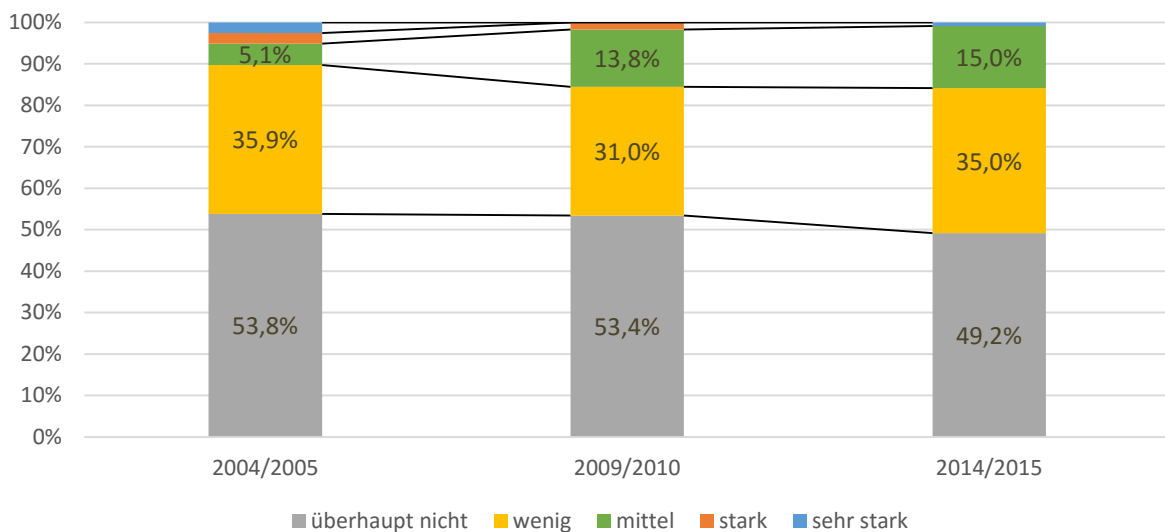


Abbildung 15: Beteiligung nach Zeitpunkten, ohne HEK-Teilnehmer (Einschätzung der Frage "In welchem Ausmaß fühlten Sie sich in den jeweiligen Jahren an strategischen Planungsprozessen beteiligt" durch alle Befragten ohne HEK-Teilnehmer, Beschäftigungsbeginn 1995 – 2015. Datenbasis 2004/2005: n=39, 2009/2010: n=58, 2014/2015: n=120)

Befragt, ob sie an einer oder mehreren dezentralen Strategieveranstaltungen teilgenommen haben, antworteten 55,9% der HEK-Teilnehmer mit ‚Ja‘. HEK-Teilnehmer hatten also mehrheitlich die Möglichkeit, in ihrer Gliederung oder Organisationseinheit in mehr oder weniger strukturiertem Rahmen als Multiplikator zu fungieren. In der Teilgruppe der Nicht-HEK-Teilnehmer hatten nur 28,6% an einer dezentralen Strategieveranstaltung teilgenommen. Dies ist insofern schlüssig, als Funktionsträger der dezentralen Bereiche gezielt in die HEK sowie in weitere zentrale Strategieveranstaltungen eingebunden wurden.

22,5% (n=36) aller Befragten hatten zwar an keiner HEK, aber dennoch an einer dezentralen Strategieveranstaltung teilgenommen. Sie können daher als zusätzliche, nicht in zentralen Veranstaltungen, sondern über Aktivitäten der Gliederungen erschlossene Partizipationsgruppe identifiziert werden. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der zentrale Strategieplanungsprozess weitere partizipative Planungsprozesse auf Ebene der Gliederungen erfolgreich angestoßen hat. Innerhalb dieser Partizipationsgruppe sind WMA/LfbA mit fast 40% am stärksten vertreten. Nur 30% dieser Gruppe sind Professoren und immerhin 25% sind M TuV. In der Gruppe der HEK-Teilnehmer waren Professoren mit 50%, WMA/LfbA mit etwa 30% und M TuV mit etwa 20% vertreten. Somit haben dezentrale Strategieveranstaltungen offensichtlich verhältnismäßig mehr Partizipation von WMA/LfbA ermöglicht als zentrale HEK-Veranstaltungen.

Teilnehmer an dezentralen Strategieveranstaltungen nach Personalgruppen, ohne HEK-Teilnehmer

Personalgruppen	Anzahl	Anteil
Professor/in	11	30,6%
WMA/LfbA	14	38,9%
M TuV	9	25,0%
Andere	2	5,6%
Gesamtergebnis (n=)	36	100,0%

Tabelle 33: Befragte Teilnehmer an dezentralen Strategieveranstaltungen ohne HEK-Teilnahme, nach Personalgruppen

21,3% (n=34) der Befragten waren Teilnehmer an den zentral organisierten HEK, davon die Hälfte Professoren.

Neben dieser Gruppe konnte noch eine andere, ähnlich große Gruppe (n=36) ausschließlich über dezentrale Strategieveranstaltungen am HEP II-Prozess partizipieren. Mit fast 40% waren in dieser Gruppe die WMA/LfbA außergewöhnlich stark vertreten.

Hinsichtlich der objektiven Bekanntheit der Prozessergebnisse ist das Bild eindeutig:

Während 71,1% der HEK-Teilnehmer einschließlich der Antworten mit Organisationseinheit Präsidium das Leitmotiv des HEP I, Nachhaltigkeit, korrekt benennen, gelingt dies nur 53,3% der anderen Befragten.

Bekanntheit der Strategie: Leitmotiv des HEP I

Leitmotiv des HEP I	Anteil der Nennungen (je Gruppe)		
	HEK-Teilnehmer (n=38)	Alle (n=167)	Alle ohne HEK-Teilnehmer (n=129)
Nachhaltigkeit	71,1%	57,5%	53,5%
Anwendungsorientierung	10,5%	5,4%	3,9%
Qualität	2,6%	8,4%	10,1%
Vielfalt	5,3%	4,8%	4,7%
nicht bekannt	10,5%	24,0%	27,9%

Tabelle 34: Auswertung der Frage "Unter welchem Leitmotiv steht der HEP I für die Jahre 2010-2015" im Vergleich (einschließlich Präsidium): wie häufig wählen HEK-Teilnehmer (links), alle Befragten (Mitte) beziehungsweise Teilnehmer, die nicht bei einer HEK waren (rechts) welche Antwortoption aus. Die richtige Antwort war 'Nachhaltigkeit'

50% der HEK-Teilnehmer benannten die Vision des HEP II, Anwendungsorientierte Universität, korrekt. Bei allen anderen Befragten sind es nur 6,3%. 46,1% gaben an, dass ihnen die Vision nicht bekannt sei.

Bekanntheit der Strategie: Vision des HEP II

Vision des HEP II	Anteil der Nennungen (je Gruppe)		
	HEK-Teilnehmer (n=38)	Alle (n=166)	Alle ohne HEK-Teilnehmer (n=129)
Anwendungsorientierte Universität	50,0%	16,3%	6,3%
Hochschule für ges. Verantwortung	34,2%	18,7%	14,1%
Hochschule der Nachhaltigkeit	7,9%	22,9%	27,3%
Qualitätshochschule	0%	4,8%	6,3%
nicht bekannt	7,9%	37,3%	46,1%

Tabelle 35: Auswertung der Frage "Welche Vision formuliert der HEP II für die Hochschule in den Jahren 2016-2020" im Vergleich (einschließlich Präsidium): wie häufig wählen HEK-Teilnehmer (links), alle Befragten (Mitte) beziehungsweise Teilnehmer, die nicht bei einer HEK waren (rechts) welche Antwortoption aus. Die richtige Antwort war 'Anwendungsorientierte Universität'

Mit Blick auf die strategischen Grundsätze des HEP II, von denen Internationalität, Innovation und Vernetzung bereits Bestandteil des HEP I waren, zeigt sich, dass den HEK-Teilnehmern die richtigen strategischen Grundsätze bekannt waren, einschließlich des neuen Grundsatzes Tradition. Nachhaltigkeit, das Leitmotiv des HEP I, spielte auch für HEK-Teilnehmer eine dominante Rolle und wird häufig genannt. Die meisten Treffer in beiden Vergleichsgruppen und eine nahezu absolute Treffsicherheit bei den HEK-Teilnehmern erreichte der Grundsatz Internationalität. Die Häufigkeit bei der Nennung von Regionalität war auf die Gruppe der HEK-Teilnehmer zurückzuführen, die diesen Begriff ebenso umfassend diskutiert hatten wie den der Tradition. Letzteren konnten sie relativ sicher als strategischen Grundsatz benennen. Es fällt auf, dass Tradition in der Gruppe der Nicht-HEK-Teilnehmer sehr selten benannt und auch nicht als nahe liegend vermutet wurde, wie beispielsweise die Begriffe Qualität oder Vielfalt.

Insofern kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff Tradition in der Hochschule zum Zeitpunkt der Befragung noch stark erklärungsbedürftig war.

Bekanntheit der Strategie im Vergleich: Wie häufig werden die vier strategischen Grundsätze des HEP II benannt?

Strategischer Grundsatz des HEP II	Anteil der Nennungen (je Gruppe)		
	HEK-Teilnehmer (n=38)	Alle (n=166)	Alle ohne HEK-Teilnehmer (n=128)
Internationalität	94,7%	65,1%	56,3%
Nachhaltigkeit	44,7%	51,2%	53,1%
Innovation	71,1%	42,8%	34,4%
Vernetzung	55,3%	32,5%	25,8%
Regionalität	42,1%	18,1%	10,9%
Qualität	7,9%	17,5%	20,3%
Tradition	50%	16,9%	7%
Vielfalt	7,9%	15,7%	18%
Verantwortung	13,2%	15,1%	15,6%
Partizipation	2,6%	3,6%	3,9%
nicht bekannt	2,6%	27,7%	35,2%

Tabelle 36: Auswertung der Frage „Was sind die vier strategischen Grundsätze des HEP II 2016-2020?“ im Vergleich (einschließlich Präsidium): wie häufig wählen HEK-Teilnehmer (links), alle Befragten (Mitte) beziehungsweise Teilnehmer, die nicht bei einer HEK waren (rechts) welche Antwortoption aus. Die richtigen Antworten sind farblich hinterlegt

Nur HEK-Teilnehmern waren die strategischen Kernaussagen des HEP II weitgehend und vollständig bekannt. Nicht-HEK-Teilnehmer kannten die Aussagen ‚Anwendungsorientierte Universität‘ und ‚Tradition‘, die im Vergleich zum HEP I neu hinzugenommen sind, kaum.

4.10 Auswertung der Freitextfelder

41 Befragte nutzten die Möglichkeit, bei der Frage „Was wünschen Sie sich im Hinblick auf Ihre Beteiligung an einem zukünftigen HEP-Prozess“ eine Freitextangabe einzutragen. Die Nennungen lassen sich zu großen Teilen vier Kategorien zuordnen. Diese Kategorien wurden in einer dokumentenbasierten, stärker qualitativen Studie zu Beteiligungsprozessen (vgl. Stratmann 2009) entwickelt und hinsichtlich ihrer Güte bereits überprüft. Zur Gruppierung der Textinformationen wurde deshalb diese Kategorisierung verwendet, wobei einzelne Freitextfelder durchaus mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten.

Die Texte bezogen sich neben elf Einzelbeiträgen und Beiträgen ohne dezidierten Prozessbezug insbesondere auf drei Kategorien: Information, Stellungnahme und Mitarbeit.

- Ein Beitrag forderte eigene Abstimmungsmöglichkeiten, insbesondere bei großen Geldausgaben, und konnte daher der Kategorie Verantwortung im Sinne von Mitbestimmung zugeordnet werden.
- Sechs Beiträge forderten Möglichkeiten zur Mitarbeit, beispielsweise durch Öffnung der HEK oder anderer Strategie-Veranstaltungen für alle Interessierten.

- Zwölf Beiträge fielen in die Kategorie Stellungnahme. Sie forderten mehr Möglichkeiten eigene Ideen einzubringen, und mahnten in drei Fällen außerdem an, dass Ideen ernst genommen werden sollen.
- 18 Nennungen fielen in die Kategorie Information. Gewünscht wurden mehr und regelmäßige Informationen zum Prozess sowie in vier Fällen außerdem kompaktere Informationen.

Wünsche an einen künftigen HEP-Prozess

Kategorie	Häufigkeit	Kernaussage
Verantwortung (Mitbestimmung)	1	Abstimmungsmöglichkeit - auch bei großen Geldausgaben (1x)
Mitarbeit (HEK öffnen)	6	HEK oder Strategie-Workshops für alle Interessierten öffnen (6x)
Stellungnahme (Ideen einbringen können)	12	Ideen einbringen können (12x), Ideen ernst nehmen (3x), Ideen einbringen können ohne Funktion/Gremium als Kanal (2x), regelmäßige Treffen der Engagierten, Beteiligung durch Umfragen, Feedbackmöglichkeiten
Information (mehr Info erhalten)	18	mehr und regelmäßige Information (18x), kompaktere Information (4x)
Einzelmeldung	11	diverse
Meldung ohne Prozessbezug	7	diverse

Tabelle 37: Wünsche an einen künftigen HEP-Prozess (Nennung auf die Freitext-Frage "Was wünschen Sie sich im Hinblick auf einen zukünftigen HEP-Prozess", alle Antworten)

Wünsche an einen künftigen HEP-Prozess

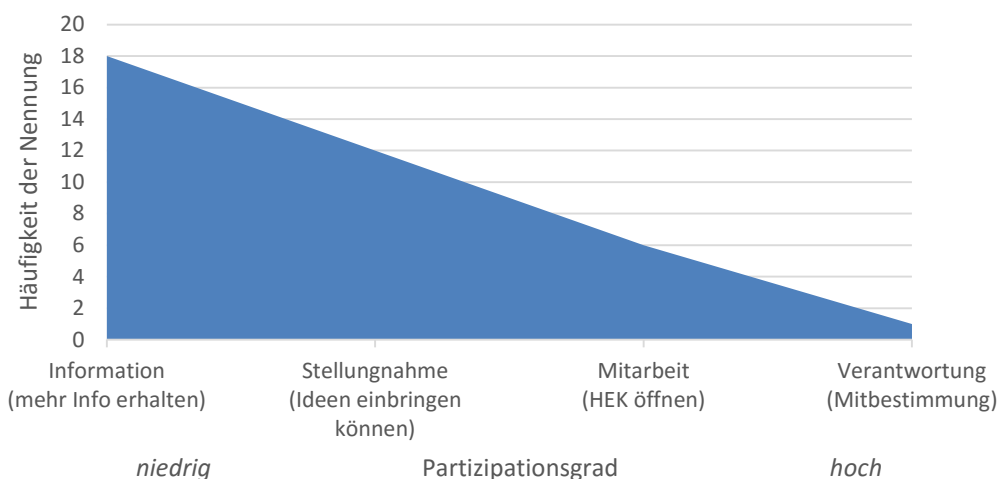


Abbildung 16: Wünsche an einen künftigen HEP-Prozess (Qualitative Auswertung häufiger Nennungen auf die Freitext-Frage "Was wünschen Sie sich im Hinblick auf einen zukünftigen HEP-Prozess", ausgewählte Antworten)

Abbildung 16 legt die Vermutung nahe, dass die Zahl der an einer Teilnehmungsform beziehungsweise einem Teilnehmungsinstrument interessierten Personen besonders hoch ist, wenn der Grad gering oder die Tiefe der offerierten Teilnehmungsform nicht besonders

ausgeprägt ist. Je intensiver die Beteiligung und je mehr sie die Form echter Mitbestimmung annimmt, umso geringer wird die Zahl der noch interessierten Personen beziehungsweise der Personen, die den Wunsch danach haben. Diese Vermutung kann aus dem vorliegenden Datensatz allerdings nicht hinreichend belegt werden, weshalb hier weitergehende Forschung notwendig wäre.

Es wurden neue, wünschenswerte Beteiligungsinstrumente vorgeschlagen, die zum Instrumentenkatalog des partizipativen Managements zählen, wie die Förderung von Treffen der Engagierten, ergänzend zu Gremienmitgliedschaften und bereits bestehenden Funktionen in der Selbstverwaltung, die Öffnung der HEK sowie die Durchführung von Umfragen und die Erschließung von Feedbackinstrumenten. Vereinzelt wurden Aspekte benannt, die auch in der quantitativen Gesamtschau der Befragung dokumentiert sind. Die im Freitext geäußerte Forderung nach der Aufwertung des Status und der Wahrnehmung der Verwaltung hinsichtlich des Strategieprozesses spiegelt sich in der ermittelten, unzureichenden Partizipation der Gruppe der M TuV wider. Gleiches gilt für die geäußerte Diskrepanz zwischen Beteiligungsmotivation und befristeten Anstellungen, insbesondere in der Gruppe der WMA/LfbA.

Für die Mehrzahl derer, die sich im Freitextfeld äußerten, sind jedoch mehr Information und mehr Möglichkeiten, Ideen einzubringen, am wichtigsten.

Für künftige Prozesse wünschten sich Befragte in erster Linie mehr Information und mehr Möglichkeiten, Ideen einzubringen. Auch eine grundsätzliche Öffnung der HEK wünschten manche.

5 FAZIT

Mehr Partizipation durch mehr Hierarchie: Theorie oder gelebte Praxis? Die Frage, die dieser Arbeit voran gestellt wurde und allein mit Ja oder Nein nicht zu beantworten ist, stellt zwei Aspekte in den Vordergrund. Die These Zechlins geht von einem theoretisch ableitbaren Zusammenhang zwischen gestärkten monokratischen Leitungsorganen und einem Mehr an Partizipation, unterstützt durch die zunehmenden Autonomisierung der Hochschulen in den letzten 10 Jahre aus, zu dem neben normativen Vorgaben auch oder gerade die Aktivitäten der Leitungsorgane selbst beitragen. Um der Frage nachzugehen, wie sich Hierarchie und Partizipation wechselseitig bedingen, wurde am Einzelfall der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg der jüngste, zum Zeitpunkt des Abschlusses der vorliegenden Studie noch laufende strategische Planungsprozess beschrieben und analysiert. Im Fokus stand dabei die Entwicklung von Ansatzpunkten zur Erfassung von Partizipation sowie danach deren graduelle Erfassung. Subjektive Selbsteinschätzungen wurden dabei um objektive Tatbestände ergänzt. Nachgewiesen wurde, dass die Hochschulleitung explizit partizipative Vorgehensweisen zunächst plante und bis dies bis zu einem gewissen Punkt in Anlehnung an die Planung auch umsetzte. Es zeigte sich, dass im Laufe des Prozesses mit zunehmender inhaltlicher Konkretheit und zunehmender Verantwortung bei den dezentralen Leitungsorganen für eigene Beiträge zur gesamthochschulischen Planung die Zahl der insgesamt Beteiligten minimiert wurde. Der auf Ebene der einzelnen Hochschule zu ermittelnde Grad der partizipativer Prozessgestaltung war somit situationsabhängig. Partizipation war sowohl planbar als auch, ganz im Sinne des Verschiebens der Regler auf der Mesoebene in Zechlins Modell, adaptiv und reaktiv sowohl auf mikro- als auch auf makropolitische Aspekte.

Die Frage nach dem Verhältnis von Partizipation und Hierarchie wurde in der vorliegenden Arbeit unter dem Fokus „Nutzt die Hochschulleitung die vorhandenen Möglichkeiten zur partizipativen Prozessgestaltung aus, werden die Partizipationsangebote angenommen und positiv wahrgenommen und werden Ziele womöglich besser verinnerlicht?“ vertieft, um einen empirischen Beitrag zur Weiterentwicklung des Ansatzes von Zechlin zu leisten. Dazu wurde eine Mitarbeiterbefragung an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg verwendet. Dem quantitativen Befragungsinstrumentarium wurden drei Hypothesen zugrunde gelegt, die im Folgenden einer genaueren Ergebnisbewertung unterzogen werden.

Hypothese 1: Die Hochschulleitung nutzt ihren entsprechenden Spielraum, um mehr Partizipation zu ermöglichen.

Mit dem nordrhein-westfälischen Hochschulfreiheitsgesetz vom 31. Oktober 2006 wurde die Hochschulleitung in vielerlei Hinsicht gestärkt, insbesondere gegenüber den Gremien der akademischen Selbstverwaltung, die einen Teil ihrer Befugnisse abgeben musste. Mit dem Mehr an Hierarchie verbunden war die Erstellung des HEP I bis 2010. In der seit 2012

laufenden Entstehungsphase des HEP II, in der ein dezidiert partizipativer Ansatz verfolgt wurde, waren traditionelle Gremien und Gruppenvertretungen wie Senat oder Personalräte ein Anker für Partizipationsmaßnahmen. Darüber hinaus wurden aber eine Vielzahl neuer, weniger formalisierter Gremien und Funktionen von Beginn an in den Prozess eingebunden oder brachten sich auf eigene Initiative in gewissem Umfang in den Prozess ein.

Den Kern des partizipativen Prozesses bildeten die HEK, zu denen einmal 65 und zweimal fast 80 Beschäftigte eingeladen wurden. Anders als etwa durch Umfragen oder die nur mittelbare Einbindung in vorgelagerten Prozessen stand hier die persönliche, direkte Partizipation im Vordergrund. In der Befragung liegt ihr Anteil bei 21,3%. Wichtige hochschulübergreifende Gremien und Funktionsträger, auch solche Gremien, die mit dem Hochschulfreiheitsgesetz formale Kompetenzen eingebüßt hatten, wurden vollzählig oder durch ihre Vorsitzenden beteiligt. Ergänzend wurde auch die Vertreter von Vorsitzenden beziehungsweise Leitungspersonen und die Dekanatsassistenten der Fachbereiche eingebunden. Dieser Personengruppe wurde, unabhängig davon ob die Angebote wahrgenommen wurden oder nicht, ein hoher Grad an Partizipation eingeräumt. Dieser reichte von der Information über die Einbringung von Ideen bis hin zur Mitarbeit an Dokumenten. Hinsichtlich des allgemeinen Teils des HEP II, der in seiner Fassung mit Vision, Zielmatrix und Ober- sowie Unterzielen von der HEK III quasi formell verabschiedet wurde, kann hier nicht mehr trennscharf zwischen sehr hoher Partizipation und tatsächlicher Mitbestimmung im Sinne von temporären oder einmaligen Mitentscheidungsbefugnissen die in diesem Fall allerdings erst situativ gewährt wurden, unterschieden werden. Diese Partizipationsmöglichkeiten können durch die Hochschulleitung nach eigenem Ermessen gewährt oder verwehrt beziehungsweise entzogen werden. Dass hierdurch die an Hochschulen im Vergleich zu anderen Organisationen offenbar fehlende Personal- und Organisationsmacht (vgl. Hüther/Krücken 2012) bis zu einem gewissen Grad substituiert werden kann, ist eine Vermutung, die in weiterer Forschung zu überprüfen wäre.

Die Hochschulleitung nutzte ihren Handlungsrahmen auch, um auf dezentraler Ebene direkte Partizipation an Gliederungsprozessen im Rahmen der Hochschulentwicklungsplanung zu initiieren. Im Ergebnis konnte aufgrund der dezentralen Prozesse eine zusätzliche, von den HEK-Teilnehmern getrennte, ebenfalls etwa 20% der Befragten umfassende Gruppe der Beschäftigten gewonnen werden, sich am HEP II-Prozess auf unterschiedliche Art und Weise zu beteiligen. Zur konkreteren Bewertung wären jedoch weitere Untersuchungen an der fallgebenden Hochschule nötig.

Es handelte sich bei den zentralen wie auch bei den dezentralen jeweils um intendierte und somit in weiten Teilen um geplante oder situativ adaptierte Prozesse, mit denen die Hochschulleitung als Planerin und Initiatorin Partizipation gezielt ermöglichte und ihren Handlungsraum im Sinne eines konzeptionellen Ansatzes der steuernden Partizipation nutzte.

Trotz Setzen eigener Akzente hatte die starke Hochschulleitung zugleich mehr Partizipation ermöglicht.

Die Hypothese eins kann damit bestätigt werden.

Hypothese 2: Mehr Partizipation führt zu mehr Verinnerlichung der gemeinsamen Ziele.

Im Vergleich zum HEP I wurden beim HEP II partizipative Elemente im Entstehungsprozess vermehrt genutzt. Unklar ist aber, ob dies kausal zur Bekanntheit und zu mehr Sicherheit im Umgang mit gemeinsamen Zielen in Bezug gesetzt werden kann. Im Fokus der Befragung standen die strategische Perspektiven des HEP II, oder anders ausgedrückt, objektiv bekannte Ergebnisse des HEP II-Prozesses. Es zeigte sich, dass das Mehr an Verinnerlichung so nicht gemessen werden konnte, wohl aber die allgemeine Verinnerlichung der gemeinsamen Ziele oder Strategien. Auffällig bekannt waren die strategischen Begriffe des HEP I; diese wurden auch für den HEP II weiterverwendet und wurden dementsprechend auch mit ihm in Verbindung gebracht. Mit Blick auf die besonders häufig genannten Begriffe Internationalität und Nachhaltigkeit muss dies jedoch nicht zwingend auf partizipative Elemente zurückgeführt werden. Denkbar wären hier auch andere Einflüsse wie die institutionelle Verankerung der Begriffe durch Gründung eines International Welcome Centre und Aufbau eines Internationalen Zentrums für Nachhaltige Entwicklung im Zuge des HEP I.

Mit Blick auf die Bekanntheit eines nicht zutreffenden Begriffs, Regionalität, kann ähnlich argumentiert werden. Einzig in Bezug auf den im HEP II neu hinzugekommenen Begriff Tradition lässt sich die Hypothese untermauern, dass Partizipation im Rahmen der HEK zur Verinnerlichung beigetragen hat. Nur 7% der Befragten, die nicht bei einer HEK waren, hielten den Begriff für einen strategischen Grundsatz, bei den HEK-Teilnehmer waren es 50%. Der Begriff war offenbar im thematischen Kontext der Befragung und der fallgebenden Hochschule alles andere als selbsterklärend oder naheliegend, um zum Beispiel einfach erraten zu werden. War er bekannt, so konnte dies auf Partizipation höheren Grades zurückgeführt werden. Eine ähnliche Aussage ließ sich für die Vision der ‚Anwendungsorientierten Universität‘ treffen. Fast alle HEK-Teilnehmer wählten unter vier Optionen eine Vision, davon 50% die Richtige. Bei den Nicht-HEK-Teilnehmern wählten nur etwa 54% eine Option aus, und nur etwa 6% wählten dann die richtige Option. Ein „Mehr“ an Verinnerlichung der Vision wurde somit bereits durch die Teilnahme an den HEK erreicht.

Nicht beantwortet werden konnte zum einen die Frage, ob eher finale Ziele oder einfach nur die wichtigsten Konfliktlinien und diskutierten Dichotomien verinnerlicht werden, unabhängig davon, welche Festlegung am Ende der Diskussion stand. Die häufige Nennung von Regionalität und von Nachhaltigkeit scheint diese Aussage zu bestätigen. Regionalität wurde in einer alternativen Zielmatrix entwickelt, die am Ende nicht übernommen wurde und Nachhaltigkeit, das Leitmotiv des HEP I, wurde für den HEP II in jedem Handlungsfeld der

Zielmatrix visualisiert und in den Komplex einer vierten Kernaufgabe, Gesellschaftliche Verantwortung, eingeflochten. Es bleibt ferner offen, welche weiteren Einflussfaktoren die Verinnerlichung der Ziele beziehungsweise die Bekanntheit der Prozessergebnisse prägten. Beispielsweise wurden über öffentliche mediale oder hochschulöffentliche persönliche Äußerungen des Präsidiums strategische Ziele des HEP II auch bereits vor dessen finaler Verabschiedung vereinzelt kommuniziert. Ob und in welchem Ausmaß diese zur Kenntnisnahme führten, bleibt offen. Fest steht, dass ein formaler Kommunikationsprozess zu den Zielen des HEP II zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht stattgefunden hat und ihre etwaige Bekanntheit nicht auf einen solchen zurückgeführt werden kann. Eine Untersuchung zur Verinnerlichung gemeinsamer strategischer Ziele kann sinnvoller nach Beendigung eines Strategie- und des entsprechenden Kommunikationsprozesses erfolgen; die Bekanntheit von Zielen diene hier vielmehr als Hilfsindikator für inhaltliche Beteiligung.

Zudem ist die Frage zulässig, was tatsächlich notwendig ist, um die Hochschule im Sinne einer echten oder weitergehenden Verinnerlichung von Zielen mit gemeinsamen, geteilten Werten auszustatten. Im Fokus stehen hier die Erhöhung des organisationalen Identifikationspotenzials im Sinne einer Corporate Identity durch diverse Maßnahmen und die Rolle der direkt Partizipierenden.

Die Hypothese zwei kann hier weder bestätigt noch widerlegt werden. Sie weist auf weiteren Klärungsbedarf hinsichtlich der gemeinsamen Identität der Hochschulangehörigen hin.

Hypothese 3: Partizipation muss von den Beteiligten auch wahrgenommen, gefühlt und erlebt werden.

In der Befragung wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass Partizipation von den Beteiligten auch als solche empfunden wird, sie ihrer Beteiligung generell unterschiedliche Wertschätzung entgegenbringen sowie in unterschiedlichem Ausmaß bereit sind, die sich ihnen bietenden Angebote wahrzunehmen. Insgesamt nehmen das positive Erleben von Beteiligung sowie die beigemessene Bedeutung mit dem Ausmaß der eigenen Beteiligung zu. Während bei den Professoren, die als Experten über eine ausgeprägte Machtposition gegenüber der Hierarchie verfügen, ein ausgewogenes Verhältnis vorliegt und das Ausmaß der Beteiligung verhältnismäßig hoch war, bestand bei den M TuV ein Missverhältnis zwischen dem Wunsch nach Beteiligung, der Wichtigkeit, die der Beteiligung beigemessen wurde und dem gewährten Ausmaß. In den Freitexten wurde kritisch angemerkt, dass die Einbindung der M TuV nicht der tatsächlichen Bedeutung dieser Gruppe entspricht. Neben dem starken Organisationsbezug der Gruppe der M TuV sprach nicht zuletzt die überproportional hohe Rücklaufquote in dieser Gruppe für ein auffällig hohes Beteiligungspotenzial. Allerdings steht diese Gruppe anders im Bezug zur Hierarchie. Es handelt sich bei den Beschäftigten weder um Grundrechtsträger nach Art. 5 Abs. 3 GG wie Professoren noch sind Personal- und

Organisationsmacht ihnen gegenüber derart eingeschränkt wie im wissenschaftlichen Bereich. Für die monokratischen Leitungsorgane scheint der Anreiz, die M TuV ebenso stark einzubinden wie andere Personalgruppen, möglicherweise gerade deshalb geringer. Die Macht der M TuV gegenüber der Hierarchie ist nicht allzu stark ausgeprägt und ihre Orientierung nicht primär auf außerorganisationale Aspekte oder externe Systeme gerichtet. Es gab auf der Mesoebene offenbar weniger Druck, sie zu beteiligen. Vielmehr kämen hierbei weichere Faktoren ins Spiel. Die M TuV müssen die Strategie zwar innerlich mittragen, doch nicht zwangsläufig an ihrer Entwicklung beteiligt sein. Mit Blick auf die Gruppe der M TuV wurde ein Mindestmaß an Beteiligung nicht übertroffen, nicht angestrebt und somit der hochschulische Prozess in diesem Punkt suboptimal organisiert. Die gewünschte oder für diese Gruppe adäquate Form sowie das geeignete Ausmaß der Beteiligung wurden möglicherweise nicht gefunden. Hierdurch, dies ist eine Vermutung, könnten bestehende Potenziale in dieser Personalgruppe nicht erschlossen worden sein. Auf der Mesoebene kommt ihnen zwar geringere Kontrollmacht gegenüber dem Präsidium zu, in Bezug auf hochschulübergreifende und organisationale Prozesse scheint ihre Bedeutung jedoch unterschätzt zu werden. Auch dieser Zusammenhang, die Bedeutung nichtwissenschaftlichen Personals auf der Mesoebene autonomer Hochschulen im Vergleich zu anderen Personalgruppen, verspricht bei weitergehenden Untersuchungen interessante Erkenntnisse, die sich im Vorliegenden höchstens andeuten.

In der Gruppe der wissenschaftlich Beschäftigten WMA und LfbA, für deren Motivation, Honorierung und Sanktionierung zumal an Fachhochschulen verschiedene Bezugssysteme relevant sind, ist eine Einschätzung vergleichsweise schwieriger. Für die Hochschulleitung dürfte der Druck oder Bedarf, diese Gruppe einzubinden, vergleichsweise geringer ausgeprägt gewesen sein als bei Professoren, ebenso wie der Wunsch der WMA selbst geringer sein dürfte, sich an langfristig orientierten, die Organisation betreffenden Planungsprozessen zu beteiligen. Eine Rolle spielte hierbei die Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse, die häufig befristet sind. Allerdings vermochte die jeweilige Organisationseinheit, in der sie verortet sind, die WMA auffällig stark zu aktivieren. So konnten über dezentrale Strategieprozesse verhältnismäßig mehr Personen aus dieser Beschäftigungsgruppe beteiligt werden, als es der zentrale Prozess vermochte. Offensichtlich stellen sie für Gliederungsleitungen eine wichtige Bezugsgruppe dar. Diesen Zusammenhang gälte es jedoch genauer zu untersuchen.

Generell ist mit Blick auf die Hypothese festzustellen, dass rund 60% der Befragten keine ausreichenden Möglichkeiten sahen, sich am Prozess zu beteiligen, und dass sich seit einem Jahrzehnt konstant über 40% der Befragten gar nicht beteiligt fühlen. Nimmt man beispielsweise an, dass Beteiligung an Hochschulen aufgrund ihrer Genese oder der jüngeren Geschichte der Gremienuniversität ein Prinzip oder Wert an sich sei, stellt sich die Frage, ob Beteiligung ein Hygienefaktor ist. Dann käme praktizierter Beteiligung keine unmittelbar

positive Wirkung zu, Nichtbeteiligung würde jedoch die Unzufriedenheit erhöhen. In diesem Fall wäre ein konstant so hoher Anteil Nichtbeteiligter fatal.

Generell gilt, für hohes Beteiligungsempfinden ist die Mitgliedschaft in einem formalen Gremium oder das Innehaben einer Funktion in der Selbstverwaltung ausschlaggebend. Die Hochschulleitung plante den Beteiligungsprozess in Anlehnung an diese vorhandenen Strukturen. Ferner gilt, je länger man an der Hochschule ist, desto eher fühlt man sich beteiligt. Ob dahingehend ein Zusammenhang besteht, dass Funktionen und Ämter häufig erst nach einigen Jahren der Betriebszugehörigkeit übernommen werden, wäre noch zu überprüfen. Insbesondere stellt sich die Frage, wie dieses strukturelle Manko erst später Zugänge zu beteiligungsermöglichenden Strukturen durchbrochen werden kann und neue Beschäftigte zügiger eingebunden werden können.

Ein konkreter Beitrag zur dritten Hypothese kann durch die Detailauswertung der HEK-Teilnehmer geleistet werden. Diese Personengruppe war stark in den Prozess eingebunden und fühlte sich, mit Ausnahme im Einzelnen der M TuV, vergleichsweise umfassend involviert, sowohl was die Beteiligungsmöglichkeiten als auch was die tatsächliche, individuelle Mitwirkung betraf. Für die Gruppe der Professoren und WMA/LfbA scheint die HEK damit ein geeignetes, vielleicht auch den eigenen Arbeitsweisen durchaus entsprechendes, diskursorientiertes Format, um Beteiligung zu praktizieren. Die M TuV, die an der HEK teilgenommen haben, fühlten sich nicht merklich besser eingebunden, insofern scheint die HEK nicht das für sie geeignete Format gewesen zu sein. In der inszenierten Situation des hierarchiefreien Dialogs zwischen Experten und Studierenden konnten sie nicht Beteiligung so ausüben, dass ihr Beteiligungsempfinden prägnant verändert würde. Ob dies im Rahmen anderer Instrumente, beispielsweise Mitarbeiterbefragungen, erfolgreicher gewesen wäre, müsste überprüft werden. Ein Indiz könnte die hohe Beteiligung an der hier vorliegenden Befragung sein, die im weitesten Sinne den Charakter einer Mitarbeiterbefragung hatte. Dieses Instrument des partizipativen Managements ist in der Verwaltung der Hochschule bereits bekannt und sichert ferner die Anonymität der Beteiligten.

Die vorliegende Studie fragte die Beschäftigten auch nach ihren Wünschen an die künftige Prozessgestaltung. Am häufigsten gewünscht wurde mehr Information – nur einige drängten auf direkte Partizipation durch Öffnung der HEK und nur wenige auf regelrechte Mitbestimmung (vgl. Abb. 16). Andererseits belegt die Studie nachvollziehbar, dass die Bereitschaft zur Beteiligung und die Bedeutung, die man der eigenen Beteiligung zumisst, umso höher sind, je stärker man tatsächlich beteiligt ist. Umgekehrt halten Wenig- oder Nicht-Beteiligte es auch für weniger wichtig, beteiligt zu sein.

Das Ausmaß der empfundenen Beteiligung hatte sich mit dem ersten strategischen Planungsprozess zum HEP I auffällig und mit dem HEP II-Prozess nur noch unwesentlich

erhöht. Es deutete sich an, dass Partizipation von den Beteiligten tatsächlich wahrgenommen, gefühlt und erlebt werden muss, um beispielsweise Zufriedenheit mit der Informationspolitik und Strategie der Hochschule zu erzielen, aber auch, um den konzeptionellen Ansatz steuernder Partizipation seitens der Hochschulleitung umsetzen zu können.

Hypothese drei kann daher zumindest im Untersuchungskontext der Fallstudie bestätigt werden.

Der konzeptionelle Ansatz der *steuernden Partizipation* bedarf, um erfolgreich zu sein, der Mitwirkung derjenigen, die partizipieren sollen. Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass Partizipationsangebote auch angenommen, Partizipation tatsächlich ausgeübt wird, zumal Partizipation auch anstrengend ist, eine zusätzliche Aufgabe darstellt oder als solche wahrgenommen werden muss. Behindert werden kann der Prozess durch die bloße fehlende Vertrautheit mit Partizipation, gerade in den ersten Jahren der Beschäftigung an der Hochschule oder mit einem neuen, nicht bekannten Partizipationsinstrument. Auch die Einordnung in Hierarchien wie im Verwaltungsbereich, die Unsicherheit, Befristung oder sonstige Formen der Abhängigkeit im eigenen Beschäftigungsverhältnis wie in Teilen des wissenschaftlichen Mittelbaus bis hin zu Kollegialitätsnormen in der Professorenschaft zählen hierzu. Der Ansatz steuernder Partizipation muss dementsprechend Widerstände überwinden, um wirksam zu werden, die Bereitschaft der Partizipierenden muss gewonnen, gehalten und ihre Erwartungen berücksichtigt und zumindest nicht enttäuscht werden. Dazu gehört auch die Verbindlichkeit im Hinblick auf vereinbarten Beteiligungsformen und -formate. Dazu bedarf es zunächst weder unaufkündbarer Verpflichtungserklärungen noch gesetzlicher Normierungen, sondern vielmehr Vertrauen, Zuverlässigkeit und im Fall der Fälle kommunikatives und diplomatisches Geschick. Tendenziell ist bei den geschilderten Prozessen von einem freiwilligen, langfristigen, in weiten Double Loops ablaufenden Lernprozess auszugehen.

Mit Blick auf die drei Ebenen Zechlins leitet sich aus der Betrachtung der Hypothesen die Frage ab, wieweit die Partizipierenden bereit sind, dem Steuerungsanspruch der Hochschulleitung auf der Management-Ebene gerecht zu werden, also den Ansatz steuernder Partizipation zu unterstützen und mitzutragen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass das Ausmaß der Partizipation durch Verschieben des Equalizers auf der Management-Ebene verändert werden kann und wird. Auf der Mikroebene des Einzelnen hingegen ist Widerstand sehr leicht, sei es durch innere Migration, Entzug der Unterstützung, Sabotage oder regelrechten Angriff. Auf der Mesoebene bietet der Ansatz die Möglichkeit, konstruktiv zu interagieren und Widerstände durch Ausgleich und stärkere Öffentlichkeit zu vermeiden wie auch zu versachlichen. Teilhaben zu können und dabei ernst genommen zu werden wünschten sich viele Befragte in künftigen Prozessen. Die Gegenleistung, die die Hochschulleitung bei einem Mehr an Partizipation erwartet, ist das Mittragen von Ergebnissen,

auch wenn diese nicht den eigenen Wünschen und Erwartungen entsprechen. Insofern spiegelt sich hier das Prinzip der Demokratie im hochschulinternen Steuerungskontext wider. Leitungspersonen, die Aufstände verhindern, Sabotage von neuen Vorhaben vermeiden sowie meist auch wiedergewählt werden wollen und geleitete Personen, die eigene Ansprüche und Entwicklungsziele haben, stehen dabei in wechselseitigen Abhängigkeiten.

Die HEK als am intensivsten geplantes und die meisten Individuen direkt involvierendes Instrument stellen auf dieser Ebene ein Kernelement direkter Interaktion und des Abgleichs von Interessen dar. Mit dem Ziel, steuernde Partizipation auf der Mesoebene zielführend zu ermöglichen, sollten sie die Beteiligten auf Augenhöhe bringen, aus ihren jeweiligen Rollen auf der Mikroebene teilweise befreien und sie in einen neuen, gemeinsamen Kontext bringen. Hierarchieüberwindende, geplante Elemente und Methoden unterstützten dies.

Der Wunsch der Hochschulleitung war es, die Hochschule durch eine Vision zu verändern und zu Innovation zu bewegen. Damit die Mechanismen im Modell Zechlins auf der Mesoebene funktionieren, ist sowohl eine ausgeprägte Macht-Ebene als auch eine starke Kontroll-Ebene funktional. Ist beides schwach, so sinkt der Anreiz, die Möglichkeiten auf der Führungs- und Management-Ebene zu nutzen beziehungsweise den dortigen Regler aktiv zu bedienen, Mehrheiten zu beschaffen und organisationales Verhalten zu entwickeln. Ist die Organisation stark und autonom, so ist der Anreiz hoch, das eigene Schicksal selbst zu beeinflussen, Profilbildung zu betreiben und die Weichen für die weitere Entwicklung selbst zu stellen. Sitzen die eigentlichen Mächtigen außerhalb der Organisation, zum Beispiel in Ministerien, und vereinen sie Kontroll- und Steuerungsmacht dort auf sich oder nutzen sie diese gar, so schwächt dies die Mesoebene und stärkt möglicherweise die Verkapselung und das Bestreben der Individuen, allein auf der Mikroebene zu profitieren, sich einzurichten und dabei möglichst unauffällig zu verhalten.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass durch die gestärkte Hochschulleitung eine stärker einbindende Prozessgestaltung vorgenommen wurde. Über die genauen Gründe kann spekuliert werden, es scheint jedoch konkrete Anreize für dieses Mehr an Partizipation gegeben zu haben. Ob es die Erwartungen an den Erfolg der Strategie, an wachsende Motivation, Professionalität oder Strategiefähigkeit oder auch die Angst vor Sanktionierung seitens der innerhochschulischen Kräfte bei gleichzeitig hohem eigenen Gestaltungsspielraum waren, kann hier nicht im Einzelnen festgestellt werden. Dass Hierarchie für Partizipation funktional ist, scheint jedoch offensichtlich. Beides ist Kern einer Verbesserung und Weiterentwicklung der autonomen Hochschulen und ihrer Fähigkeit, adaptiv und innovativ zu sein, sich selbst zu erneuern und im Sinne einer lernenden Organisation zu reifen und sich strategisch zu verhalten.

Die Arbeit hat ferner mit der Form der Prozessdokumentation und -kommentierung aus der Binnensicht in Verbindung mit der quantitativen, standardisierten Mitarbeiterbefragung ein Instrumentarium entwickelt und erfolgreich angewandt, welches in seinem Erhebungsdesign für andere Fallstudien adaptiert werden kann und bereits durch seine Anwendung ein Instrument partizipativen Managements *per se* darstellt. Durch entsprechende Adaptionen und weitere Fallstudien könnten praktische Prozesse im Kern der Hochschulen vergleichbarer gemacht werden. Darauf aufbauend ließe sich zugleich der konzeptionelle Ansatz steuernder Partizipation als Koordinationsmechanismus für die Leitung autonomer Hochschulen zielführend weiterentwickeln.

Im Fokus der Autonomie steht die Stärkung der Verantwortung jedes Einzelnen. Sie bietet Raum und Anreiz, diesen Raum auszufüllen und einen Beitrag zum Gesamtwesen Hochschule zu leisten in einem wissenschafts- und motivationsfördernden Umfeld freien, aber nicht zweckfreien Schaffens. Die Hochschule als Organisation ist dabei weder komplementär noch substitutiv zur Scientific Community. Sie ist nicht Erfüllungsgehilfe der Wissenschaft, sondern vielmehr Inkubator, Nährboden, Motivator und Hafen, der den Bezug zu anderen Systemen – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur – Regionen und Grenzen übergreifend herstellt und sichert.

Dass es zu guter Hochschulentwicklung mehr als eines Zusammenhaltens und -führens von Interessen bedarf, dass die Überzeugung und der Glaube an eine gemeinsames Ziel zu Spitzenleistungen befähigt, dass Charismatikern und klugen Köpfen, die an eine Vision glauben und verantwortungsvoll handeln, darin eine nicht unbedeutende Rolle zukommt, und dass dabei, um auf die Metapher des Gartens zurückzukommen, so manches Beet gejätet, mancher Baum gestutzt und manches Pflänzchen gegossen werden muss, - das eine mehr, das andere weniger -, zeigt sich in konkreten Fallstudien sehr deutlich. Derer bedarf es in der Hochschulforschung mehr.

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“

(Antoine de Saint-Exupéry, 1900-1944)

6 LITERATURVERZEICHNIS

- Altvater, Peter (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich. Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: Peter Altvater, Yvonne Bauer und Harald Gilch (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. HIS. Hannover (HIS Forum Hochschule, 14), S. 11–24.
- Altvater, Peter; Bauer, Yvonne; Gilch, Harald (Hrsg.) (2007): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. HIS. Hannover (HIS Forum Hochschule, 14).
- Bauer, Yvonne; Gilch, Harald (2007): Der Change Parcours – Eine Methode der Organisationsentwicklung in Hochschulen. In: Peter Altvater, Yvonne Bauer und Harald Gilch (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. HIS. Hannover (HIS Forum Hochschule, 14), S. 25–44.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode und Praxis. Stuttgart.
- Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (2007): Handbuch Governance. Wiesbaden.
- Berthold, Christian (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“. Strategisches Management an Hochschulen. Unter Mitarbeit von Britta Behm und Mona Daghestani. CHE. Gütersloh (Arbeitspapier Nr. 140).
- Bielecki, Nadja (2012): ‚Möglichst keine Konflikte in der Universität‘ - Qualitative Studien zu Reformprojekten aus der Sicht von Universitätspräsidenten. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmidt (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 155–164.
- Boer, Harry de (1998): Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hochschulen. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen. Verantwortung - Rechenschaft - Entscheidungsfähigkeit. Gütersloh, S. 59–84.
- Boer, Harry de; 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, S. 137-152.
- Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf G.; Gerber, Sascha; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Schickentanz, Maren (2014): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In: Edgar Grande, Dorothea Jansen, Otfried Jarren, Arie Rip, Uwe Schimank und Peter Weingart (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Bielefeld, S. 49–72.
- Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.) (2009): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin.
- Brüsemeyer, Thomas (Hrsg.) (2011): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Österreichische Forschungsgemeinschaft; ARGE Bildung und Ausbildung. Münster.

- Bülow-Schramm, Margret; Nickel, Sigrun; Nullmeier, Frank; Zechlin, Lothar (2000): Wirkungsorientierte Arbeit mit Leitbildern - Zwei Praxisbeispiele. In: Anke Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied, S. 134–152.
- Bundesverfassungsgericht (2004) (BVerfG 2004): 1 BvR 911/00 vom 26.10.2004. Online verfügbar unter http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20041026_1bvr091100.html, zuletzt geprüft am 04.10.2015.
- Carstensen, Doris (2004): Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten. In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (1), S. 49–62.
- Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1), S. 1-25.
- Czornohus, Sascha; Dobersalske, Katrin; Heuel, Fabian; Petrow, Nina (2012): Auf dem Weg zur Promotion: Zur Benachteiligung von Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen. In: *Das Hochschulwesen* 60 (5), S. 110–117.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (2015) (DGQ 2015): Qualitätsmanagement für Hochschulen. Das Praxishandbuch. München.
- Dohmen, Dieter; Krempkow, René (2015): Hochschulautonomie im Ländervergleich. Bestandsaufnahme und Ausblick auf künftige Entwicklungen. Konrad Adenauer Stiftung. Sankt Augustin, Berlin.
- Dollhausen, Karin (2012): Kollegialität oder funktionale Partizipation? Zum Einsatz partizipativer Verfahren in Weiterbildungsorganisationen. In: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 221–227.
- Dorando, Max; Symanski, Ute (Hrsg.) (2013): Führungspraxis in Forschung und Lehre. Entwicklung - Beispiele - Perspektiven. Bonn.
- Erhardt, Manfred; Meyer-Guckel, Volker; Winde, Mathias (Hrsg.) (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Heinz Nixdorf Stiftung. Essen.
- Friedrichsmeier, Andres; Wannöffel, Manfred (2010): Mitbestimmung und Partizipation - Das Management von demokratischer Beteiligung und Interessenvertretung an deutschen Hochschulen. Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf (Arbeitspapier 203).
- Glatzel, Katrin; Wimmer, Rudolf (2014): Strategieentwicklung in Theorie und Praxis. In: Rudolf Wimmer (Hrsg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. Heidelberg, S. 241–266.
- Grande, Edgar; Jansen, Dorothea; Jarren, Otfried; Rip, Arie; Schimank, Uwe; Weingart, Peter (Hrsg.) (2014): Neue Governance der Wissenschaft. Bielefeld.
- Grande, Edgar; Jansen, Dorothea; Jarren, Otfried; Schimank, Uwe; Weingart, Peter (2014): Die neue Governance der Wissenschaft. Zur Einleitung. In: Edgar Grande, Dorothea Jansen, Otfried Jarren, Arie Rip, Uwe Schimank und Peter Weingart (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Bielefeld, S. 15–48.

- Gugerli, David (Hrsg.) (2010): Universität. Zürich (Nach Feierabend, 6).
- Hanft, Anke (Hrsg.) (2000a): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied.
- Hanft, Anke (2000b): Sind Hochschulen reform(un)fähig? - Eine organisationstheoretische Analyse. In: Anke Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied, S. 3–24.
- Hanft, Anke (2000c): Leitbilder an Hochschulen - Symbolisches oder strategisches Management? In: Anke Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied, S. 121–133.
- Hanft, Anke (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. 2. Aufl. Bielefeld.
- Hanft, Anke; Rübken, Heinke; Zimmer, Marco; Fischer, Frank (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.
- Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (2010) (HBRs): Hochschulentwicklungsplan 2010-2015 – Zukunft nachhaltig gestalten. Online verfügbar unter https://www.h-brs.de/files/fhbrs/hep_9779.pdf, zuletzt geprüft am 27.09.2015.
- Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (2012) (HBRs): Eckpunkte zur Hochschulentwicklung, internes Dokument, Stand: 31.07.2012.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmidt (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 26–39.
- Keller, Andreas; Staack, Sonja (2009): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, 115).
- König, Karsten (2007): Kooperation wagen. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen. Unter Mitarbeit von Yvonne Anger, Anja Franz, Denis Keune, Wolfgang Pieper, Lydia Ponier, Peggy Trautwein. Wittenberg (HoF-Arbeitsberichte, 1).
- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Dissertation. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Kremkow, René; Landrock, Uta (2013): Die Sicht der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen auf die leistungsorientierte Mittelvergabe an Medizinischen Fakultäten im Vergleich zu den Professor/innen. Auswertung der Onlinebefragung der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und der Professor/innen an ausgewählten medizinischen Fakultäten im Rahmen des Projektes GOMED – Governance Hochschulmedizin. iFQ. Berlin. Online verfügbar unter http://www.forschungsinform.de/projekte/GOMED/Bericht_zur_GOMED-

- Befragung_von_wissenschaftlichen_Mitarbeiterinnen_im_Vergleich_zu_Professorinnen.pdf, zuletzt geprüft am 21.10.2015.
- Kotter, John (1988): *The leadership factor*, New York.
- Kühl, Stefan (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten. Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. In: Peter Altvater, Yvonne Bauer und Harald Gilch (Hrsg.): *Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. HIS. Hannover (HIS Forum Hochschule, 14), S. 1–10.*
- Laske, Stephan; Meister-Scheytt, Claudia; Küpers, Wendelin (2013): *Organisation und Führung. Studienmaterial zum Studiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.*
- Lauer, Thomas (2010): *Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren. Berlin, Heidelberg.*
- Lenzner, Timo; Menold, Natalja (2015): *Frageformulierung. gesis - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaft. Mannheim (SDM Survey Guidelines). Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Archiv/Frageformulierung_Lenzner_Menold_012015_1.0.pdf, zuletzt geprüft am 04.10.2015.*
- Licka, Paul; Gisler, Michael (2012): *Befragung - Führung an Hochschulen. Berinfor AG. Zürich. Online verfügbar unter <http://www.berinfor.ch/assets/docs/befragung/2012-Bericht-Befragung.pdf>, zuletzt geprüft am 21.10.2015.*
- Malik, Fredmund (2002): *Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit, Frankfurt, New York.*
- Meister-Scheytt, Claudia; Scheytt, Tobias (2006): *Homo academicus mutandus. Zur Bestimmung des Ziels von Universitätsentwicklung. In: Heike Welte, Manfred Auer und Claudia Meister-Scheytt (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Stephan Laske zum 60. Geburtstag. München, Mehring, S. 115–136.*
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83 (2), S. 340–363.*
- Mintzberg, Henry (1979): *The structuring of organizations. Englewood Cliffs.*
- Mintzberg, Henry; Waters, James A. (1985): *Of Strategies, Deliberate and Emergent. In: Strategic Management Journal 6 (3), S. 257–272.*
- Mintzberg, Henry (1998): *The Professional Organization. In: Henry Mintzberg, James Brian Quinn und Sumantra Ghoshal (Hrsg.): The strategy process. Rev. European ed. London, S. 682–695.*
- Mintzberg, Henry; Quinn, James Brian; Ghoshal, Sumantra (Hrsg.) (1998): *The strategy process. Rev. European ed. London.*
- Möhring, Wiebke; Schlütz, Daniela (2010): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.*
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.*

- Müller-Böling, Detlef; Fedrowitz, Jutta (Hrsg.) (1998): *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen. Verantwortung - Rechenschaft - Entscheidungsfähigkeit*. Gütersloh.
- Neubauer, Walter; Rosemann, Bernhard (2006): *Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen*. Stuttgart.
- Nickel, Sigrun (2009): Eine Frage des Stils. Kreativ, kommunikativ, entschlossen, unbürokratisch. Gibt es den perfekten Führungsstil? Nein, die Kunst besteht darin, fallbezogen zu agieren. In: *duz* (5), S. 21–22.
- Nickel, Sigrun (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In: Thomas Brüsemeister und Martin Heinrich (Hrsg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*. Münster, S. 123–144.
- Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmidt (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 279–292.
- Nickel, Sigrun; Laske, Stephan; Pellert, Ada; Woratschek, Herbert (2007): *Partizipatives Management von Universitäten*. Mehring.
- Nickel, Sigrun; Zechlin, Lothar (2000): Zielvereinbarungen als partizipatives Management – ein Anwendungsmodell. In: Anke Hanft (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied, S. 153–169.
- Pellert, Ada (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien.
- Pellert, Ada (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Anke Hanft (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied, S. 39–56.
- Pellert, Ada (2004): Organisationsentwicklung. In: Anke Hanft (Hrsg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Bielefeld, S. 342–348.
- Pellert, Ada (2006): Die Leitung von Universitäten oder die Herausforderung Hochschulmanagement. In: Heike Welte, Manfred Auer und Claudia Meister-Scheytt (Hrsg.): *Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Stephan Laske zum 60. Geburtstag*. München, Mehring, S. 47–60.
- Peus, Claudia, Braun, Susanne; Weisweiler, Silke; Frey, Dieter (2010), Kompetent führen, führend forschen? Professionalisierung der Führungskompetenz an deutschen Universitäten. In: *OrganisationsEntwicklung* (1), S. 38-45.
- Peus, Claudia; Sparr, Jennifer L.; Knipfer, Kristin; Schmid, Ellen (2012): Führend Wissen schaffen. Mehr als Einzelmaßnahmen: Zur Bedeutung professionellere Führung. In: *Wissenschaftsmanagement* (04), S. 14-17.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen*. Wiesbaden.
- Prüfer, Peter; Vazansky, Lisa; Wystup, Darius (2003): *Antwortskalen im Allbus und ISSP. Eine Sammlung*. ZUMA. Mannheim (ZUMA-Methodenbericht 2003/11).
- Püttmann, Vitus (2013): *Führung in Hochschulen aus der Perspektive von Hochschulleitungen. Eine explorative Untersuchung einer Befragung von*

- Präsident(inn)en und Rektor(inn)en deutscher Hochschulen. CHE. Gütersloh (Arbeitspapier Nr. 173).
- Richli, Paul (2009): Von der Gelehrtenrepublik zur Managementuniversität? Rechtsfragen der Organisation und Leitung von Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich, der Schweiz und den USA. Bern.
- Röbken, Heinke (2014): Methoden angewandter Bildungsforschung. Studienmaterial zum Studiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Scherm, Ewald (2013): Die "unternehmerische" Universität: Vom Reformleitbild zum Managementalltag. In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (2), S. 85–107.
- Schimank, Uwe (2009): Governance-Reform nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in internationaler Perspektive. In: Jörg Bogumil und Rolf G. Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin, S. 123–137.
- Schneider, Ursula (2007): Strategische Führung von wissenschaftlichen Einrichtungen. Skript zum Modul 'Strategie' – "Lehrgang für junge Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager am 30. März 2007. Karl-Franzens-Universität Graz. Online verfügbar unter http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/Schneider-Strategische-Fhrung-WE.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2015.
- Schönwald, Ingrid (2007): Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschule. Lohmar, Köln.
- Schulte-Zurhausen, Manfred (2014): Organisation. 6. Aufl. München.
- Stratmann, Elke (2009): Evaluieren und Beteiligen. Organisationsentwicklung in der Hochschulverwaltung. HIS. Hannover (HIS Forum Hochschule, 8).
- Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Fahrenwald, Claudia; Macha, Hildegard (Hrsg.) (2012): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1), S. 1-19.
- Weingart, Peter (2010): Die 'unternehmerische Universität'. In: David Gugerli (Hrsg.): Universität. Zürich (Nach Feierabend, 6), S. 55–72. Online verfügbar unter http://www.medientheorie.com/doc/weingart_universitaet.pdf, zuletzt geprüft am 9.4.15.
- Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.) (2006): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Stephan Laske zum 60. Geburtstag. München, Mehring.
- Wilkesmann, Uwe; Schmidt, Christian J. (Hrsg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden.
- Wimmer, Rudolf (2004): Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis. Heidelberg.

- Wimmer, Rudolf (Hrsg.) (2014): *Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf*. Heidelberg.
- Zechlin, Lothar (2010): Sind Sie Gärtner oder Maschinist? In: *duz* (11), S. 20–21.
- Zechlin, Lothar (2011): Governance als Aufgabe der Hochschulpolitik. In: Thomas Brüsemeister und Martin Heinrich (Hrsg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*. Münster, S. 65–88.
- Zechlin, Lothar (2012a): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der "unternehmerischen Hochschule". (Vorfassung: Endfassung erscheint in Uwe Wilkesmann & Christian J. Schmidt (Hrsg.) (2012): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden. VS-Verlag). Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politik/zechlin/zwischen_interessenorganisation_und_arbeitsorganisation.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2015.
- Zechlin, Lothar (2012b): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der "unternehmerischen Hochschule". In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmidt (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 41-60.
- Zechlin, Lothar (2012c): Führung als Erfolgsfaktor der autonomen Hochschule. Hierarchie, Partizipation, Selbstorganisation. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politik/zechlin/fuehrung_als_erfolgsfaktor_der_autonomen_hochschule.pdf, zuletzt geprüft am 16.04.2015.
- Zechlin, Lothar (2015): New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? In: *APuZ* 65 (18-19), S. 31–38.
- Zimmer, Marco (2012): *Strategisches Management in Bildungseinrichtungen*. Studienmaterial zum Studiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.

7 ANHANG

Zielmatrix des HEP II

Kernaufgaben	Lehre	Forschung	Transfer	Gesellschaftliche Verantwortung
Grundsätze				
Innovationen ermöglichen und fördern	Ziele (1)	Ziele (2)	Ziele (3)	Ziele (13)
Vernetzung stärken und nutzen	Ziele (4)	Ziele (5)	Ziele (6)	Nachhaltige Hochschule
Internationalität gestalten und leben	Ziele (7)	Ziele (8)	Ziele (9)	Vielfältige Hochschule
Tradition leben und weiterentwickeln	Ziele (10)	Ziele (11)	Ziele (12)	Arbeits- und Lebenswelt Hochschule
				Partizipative Hochschule

Abbildung 17: Zielmatrix des HEP II mit den Dimensionen 'Grundsätze' und 'Kernaufgaben'

Ankündigung der Befragung durch den Präsidenten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Von: Präsident1
Gesendet: Donnerstag, 2. Juli 2015 12:42
An: Verteiler Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
Betreff: Bitte um Teilnahme an einer Befragung der Beschäftigten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Oldenburg wird untersucht, inwieweit die Beschäftigten einer Hochschule an Prozessen der Strategieentwicklung beteiligt sind und wie sie die Möglichkeiten zur Beteiligung einschätzen. Als besonderer Fall soll die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg herangezogen werden.

Die Untersuchung wird von Herrn Fabian Heuel, meinem pers. Mitarbeiter, durchgeführt. Er wird sich in Kürze per E-Mail an Sie wenden und Sie bitten, an einer kurzen Umfrage teilzunehmen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie die Masterarbeit unterstützen und an der Befragung, die anonym erfolgt, teilnehmen würden.

Mit besten Grüßen

[Signatur des Präsident der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg] Hartmut Ihne

Anschreiben zur Befragung

Von: Heuel, Fabian
Gesendet: Freitag, 3. Juli 2015 09:45
An: Verteiler Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
Betreff: Befragung der Beschäftigten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg | Bitte um Ihre Teilnahme

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

ich möchte Sie als Beschäftigte/n der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg sehr herzlich bitten, sich etwa

10 Minuten Zeit zu nehmen, um an einer kurzen Umfrage teilzunehmen.

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Oldenburg (Betreuerin: Prof. Dr. Anke Hanft) untersuche ich den Zusammenhang zwischen Prozessen der Strategieentwicklung und Beteiligungsmöglichkeiten an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg.

Ich hoffe, aus Ihren Rückmeldungen Erkenntnisse für die Verbesserung künftiger Prozesse an unserer Hochschule gewinnen zu können. Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist geplant.

Ich würde mich freuen, wenn Sie gleich [an der Umfrage teilnehmen](http://www.c3l.uni-oldenburg.de/limesurvey/index.php?sid=64186&lang=de) (<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/limesurvey/index.php?sid=64186&lang=de>).

Die Befragung läuft noch bis zum 17. Juli 2015. Die Teilnahme ist anonym und alle erhobenen Daten werden vertraulich behandelt. Alle Fragen sind so formuliert, dass Rückschlüsse auf einzelne Personen nicht möglich sind.

Gerne informiere ich Sie über die Ergebnisse der Befragung. Bitte senden Sie dazu eine kurze E-Mail an fabian.heuel@h-brs.de. Auch bei Fragen und Anmerkungen wenden Sie sich gerne jederzeit an mich.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und viele Grüße
[Signatur des Verfassers]

Umfrage: Beteiligung an Prozessen der Strategieentwicklung an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Sie nehmen an einer Befragung teil, die sich an alle Beschäftigten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg richtet und die Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung an Prozessen der Strategieentwicklung untersucht. Die Erhebung ist anonym und Rückschlüsse auf einzelne Personen sind nicht möglich.

Es werden Ihnen im Folgenden 19 Fragen präsentiert. Bitte beantworten Sie diese aus Ihrer persönlichen Sicht durch Auswählen oder Eingeben der jeweiligen Antwortmöglichkeiten.

Die Bearbeitung dauert etwa 10 Minuten. Vielen Dank!

Diese Umfrage enthält 23 Fragen.

Block I (von III)

1 [A1_SeitWann] Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- 2009
- 2008
- 2007
- 2006
- 2005
- 2004
- 2003
- 2002
- 2001
- 2000
- 1999
- 1998
- 1997
- 1996
- 1995

2 [A2_Position]In welcher Personalgruppe sind Sie hier beschäftigt? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Professor/in
- Lehrkraft für besondere Aufgaben
- Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in
- Mitarbeiter/in in Technik und Verwaltung
- Lehrbeauftragte/r
- Wissenschaftliche oder Studentische Hilfskraft
- Andere:

3 [A3_OrgaEinheit]Welchem/n der folgenden Bereiche lässt sich Ihre Organisationseinheit zurechnen? (mehrere Optionen wählbar) *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Präsidium
- Stabsstelle
- Fachbereich
- Wissenschaftliche Einrichtung / Institut (GI, IMEA, ISF, ISI, IVC, IZNE, TREE)
- Verwaltung
- Betriebseinheit (Bibliothek, Sprachenzentrum, ZIT, ZWT)

4 [A4_HEP-I]Sind Ihnen einzelne Elemente des aktuellen Hochschulentwicklungsplans für die Jahre 2010-2015, auch bezeichnet als HEP I, bekannt? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

5 [A5_HEP-II-BeteilMög]

Seit 2012 befindet sich die Hochschule in einem Prozess zur Erarbeitung eines Hochschulentwicklungsplans II für die Jahre 2016-2020, auch bezeichnet als HEP II-Prozess.

Wurde Ihnen die Möglichkeit gegeben, sich hieran zu beteiligen?

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

6 [A6-A5Ja-BetEinschätz]Bitte geben Sie zu den folgenden Aussagen eine Einschätzung ab: *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

° Die Antwort war 'Ja' bei Frage '5 [A5_HEP-II-BeteilMög]' (Seit 2012 befindet sich die Hochschule in einem Prozess zur Erarbeitung eines Hochschulentwicklungsplans II für die Jahre 2016-2020, auch bezeichnet als HEP II-Prozess. Wurde Ihnen die Möglichkeit gegeben, sich hieran zu beteiligen?)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Teils teils	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Insgesamt fühle ich mich in einem hohen Ausmaß in den HEP II-Prozess eingebunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, umfassend genutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 [A7_Alle-BetEinschätz]Bitte geben Sie zu den folgenden Aussagen eine Einschätzung ab: *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Teils teils	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Es ist für mich wichtig, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Anzahl der Möglichkeiten, mich am HEP II-Prozess zu beteiligen, halte ich für ausreichend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Block II (von III)

8 [A8_VeranstLeitung]Haben Sie an einer oder mehreren zentralen Strategieveranstaltungen der Hochschulleitung zum HEP II teilgenommen? (mehrere Optionen möglich) *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Ja, Workshop des erweiterten Präsidiums und der Leiter/innen der Zentralen Einrichtungen/Betriebseinheiten am 21.06.2012 in Hennef
- Ja, HEK I: Hochschulentwicklungskonferenz I am 13.12.2012 in Siegburg
- Ja, HEK II: Hochschulentwicklungskonferenz II am 17./18.09.2013 in Hennef
- Ja, HEK III: Hochschulentwicklungskonferenz III am 20.04.2015 in Hennef
- Ja, Workshop zur Präsentation der GEP (Gliederungsentwicklungspläne) der Fachbereiche am 10.02.2015 in Sankt Augustin
- Ja, Workshop zur Präsentation der GEP der Zentralen Einrichtungen und Betriebseinheiten am 13.03.2015 in Sankt Augustin
- Nein

9 [A9_VeranstGliederung]Haben Sie an einer oder mehreren dezentralen Strategieveranstaltungen Ihrer Gliederung oder Organisationseinheit teilgenommen? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

10 [10_GremienZuHEPII]Welche Gremien haben sich in Ihrem Beisein auch mit dem HEP II befasst? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nicht mit HEP II befasst.	1-2 mal mit HEP II befasst.	Mehr als 2 mal mit HEP II befasst.	Keine Antwort möglich.
Präsidium, erweitertes Präsidium oder Hochschulrat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachbereichsrat, Institutsrat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Präsidiumskommission Lehre, Forschung oder Core Team International	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QMB-Runde, AK Nachhaltigkeit oder Qualitätsverbesserungskommission	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalrat, Gleichstellungskommission oder Ombudskommission	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beirat (nur Fachbereichs- oder Institutsbeirat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 [11_GesprächeZuHEPII]Haben Sie sich in Gesprächen mit dem HEP II befasst? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nicht mit HEP II befasst.	1-2 mal mit HEP II befasst.	Mehr als 2 mal mit HEP II befasst.	Keine Antwort möglich.
Gespräch mit einem Präsidiumsmitglied	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräch mit Vorgesetztem/r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräch mit Kollegen/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräch mit eigenen Mitarbeitern/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 [12_LeitmotivHEPI]Mit den folgenden drei Fragen wird ermittelt, wie bekannt einzelne Aussagen des HEP I und HEP II bei den Beschäftigten tatsächlich sind. Bitte antworten Sie spontan.

Unter welchem Leitmotiv steht der HEP I für die Jahre 2010-2015? (nur eine Option möglich)

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Vielfalt
- Nachhaltigkeit
- Anwendungsorientierung
- Qualität
- nicht bekannt

13 [13_VisionHEPII]Welche Vision formuliert der HEP II für die Hochschule in den Jahren 2016-2020? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Hochschule der Nachhaltigkeit
- Qualitätshochschule
- Hochschule für gesellschaftliche Verantwortung
- Anwendungsorientierte Universität
- nicht bekannt

14 [14_4StrategGrundsatz]Was sind die vier strategischen Grundsätze des HEP II 2016-2020? (vier Optionen wählbar) *

Bitte wählen Sie **maximal** 4 Antworten aus:

- Internationalität
- Regionalität
- Vielfalt
- Partizipation
- Tradition
- Nachhaltigkeit
- Vernetzung
- Verantwortung
- Innovation
- Qualität
- nicht bekannt

Block III (von III)

15 [15_Beteil2005] In welchem Ausmaß fühlten Sie sich 2004/2005 an strategischen Planungsprozessen beteiligt? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

° Die Antwort war 11'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 12'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 13'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 14'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 15'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 16'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 17'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 18'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 19'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 20'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 21'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr stark
- stark
- mittel
- wenig
- überhaupt nicht

16 [16_Beteilig2010]In welchem Ausmaß fühlten Sie sich 2009/2010 an strategischen Planungsprozessen beteiligt? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

° Die Antwort war 10'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 11'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 12'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 13'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 14'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 15'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 16'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 17'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 18'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 19'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 20'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 21'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A6'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A7'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A8'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A9'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr stark
- stark
- mittel
- wenig
- überhaupt nicht

17 [17_Beteil2015]In welchem Ausmaß fühlten bzw. fühlen Sie sich 2014/2015 an strategischen Planungsprozessen beteiligt? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr stark
- stark
- mittel
- wenig
- überhaupt nicht

18 [18_Gremientätigk2015]Waren oder sind Sie in 2014/2015 in Gremien oder Funktionen tätig? In welchen?

(mehrere Optionen möglich)

*

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Präsidiums- oder Hochschulratsmitglied, Dekan/in
- Prodekan/in, Institutsleiter/in, Servicebereichsleiter/in, Gliederungsleiter/in (einschl. Zentrale Einrichtungen/Betriebseinheiten)
- Senatsmitglied
- Fachbereichsrats- und Institutsratsmitglied
- Beiratsmitglied (nur Fachbereichs- oder Institutsbeirat)
- Personalratsmitglied oder gesetzliche/r bzw. präsidiale/r Beauftragte/r (z.B. für Gleichstellung, Schwerbehinderte,... Berufungen, Alumni,...)
- Mitglied Präsidiumskommission (Lehre, Forschung, Core Team International)
- Mitglied QMB-Runde, Qualitätsverbesserungskommission, AK Nachhaltigkeit
- Mitglied Gleichstellungskommission, Ombudskommission
- Nein, in keinem.
- Anderes::

19 [19_Gremientätig2010]Waren Sie in 2009/2010 in Gremien oder Funktionen tätig? In welchen?

(mehrere Optionen möglich)

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

° Die Antwort war 10'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 11'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 12'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 13'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 14'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 15'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 16'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 17'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 18'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 19'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 20'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 21'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A6'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A7'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A8'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war A9'2010' oder '2009' oder '2008' oder '2007' oder '2006' oder '2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Präsidiums- oder Hochschulratsmitglied, Dekan/in
- Prodekan/in, Institutsleiter/in, Servicebereichsleiter/in, Gliederungsleiter/in (einschl. Zentrale Einrichtungen/Betriebseinheiten)
- Senatsmitglied
- Fachbereichsrats- und Institutsratsmitglied
- Beiratsmitglied (nur Fachbereichs- oder Institutsbeirat)

- Personalratsmitglied oder gesetzliche/r bzw. präsidiale/r Beauftragte/r (z.B. für Gleichstellung, Schwerbehinderte,... Berufungen, Alumni,...)
- Mitglied Präsidiumskommission (Lehre, Forschung, Core Team International)
- Mitglied QMB-Runde, Qualitätsverbesserungskommission, AK Nachhaltigkeit
- Mitglied Gleichstellungskommission, Ombudskommission
- Nein, in keinem.
- Anderes::

20 [20_Gremientätig2005]Waren oder sind Sie in 2004/2005 in Gremien oder Funktionen tätig? In welchen?

(mehrere Optionen möglich)

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

° Die Antwort war 11'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 12'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 13'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 14'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 15'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 16'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 17'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 18'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 19'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 20'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?) und Die Antwort war 21'2005' oder '2004' oder '2003' oder '2002' oder '2001' oder '2000' oder '1999' oder '1998' oder '1997' oder '1996' oder '1995' bei Frage '1 [A1_SeitWann]' (Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg?)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Präsidiums- oder Hochschulratsmitglied, Dekan/in
- Prodekan/in, Institutsleiter/in, Servicebereichsleiter/in, Gliederungsleiter/in (einschl. Zentrale Einrichtungen/Betriebseinheiten)
- Senatsmitglied
- Fachbereichsrats- und Institutsratsmitglied
- Beiratsmitglied (nur Fachbereichs- oder Institutsbeirat)
- Personalratsmitglied oder gesetzliche/r bzw. präsidiale/r Beauftragte/r (z.B. für Gleichstellung, Schwerbehinderte,... Berufungen, Alumni,...)
- Mitglied Präsidiumskommission (Lehre, Forschung, Core Team International)
- Mitglied QMB-Runde, Qualitätsverbesserungskommission, AK Nachhaltigkeit
- Mitglied Gleichstellungskommission, Ombudskommission
- Nein, in keinem.
- Anderes::

21 [21_Geschlecht]Persönliche Angaben: Geschlecht

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich
- männlich

22 [22_Alter]Persönliche Angaben: Alter

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 30 und jünger
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56 und älter

23 [23_Freitext]Was wünschen Sie sich im Hinblick auf Ihre Beteiligung an einem zukünftigen HEP-Prozess? (optional - max. 2.000 Zeichen)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung!

Gerne informiere ich Sie per E-Mail über die Ergebnisse. Bitte senden Sie dazu eine kurze E-Mail an [fabian.heuel\(at\)h-brs.de](mailto:fabian.heuel@h-brs.de).

01.01.1970 – 01:00

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:
Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Abschlussarbeit

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.



Fabian Heuel, Dezember 2015