

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2025

Themenheft:

Governance und Leadership im Hochschulwesen:
Interne und organisatorische Perspektiven

Special Issue:

Higher Education Governance and Leadership:
Internal and Organizational Perspectives

Beiträge zur
HOCHSCHULFORSCHUNG
1 | 2025

Themenheft:

Governance und Leadership im Hochschulwesen:
Interne und organisatorische Perspektiven

Special Issue:

Higher Education Governance and Leadership:
Internal and Organizational Perspectives

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen zweimal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Arnulfstraße 56, 80335 München

Tel.: 089/2 1234-405

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <https://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Dr. Nora Berning (IHF)

PD Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Yvette Hofmann (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover & DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken[†] (INCHER, Universität Kassel)

Prof. Dr. Simon Marginson (Oxford University, Großbritannien)

Prof. Dr. Attila Pausits (Universität für Weiterbildung Krems, Österreich)

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Isabell Welpke (Technische Universität München & IHF)

Redaktion: Dr. Maike Reimer (V.i.S.d.P.), Theresa Görg

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: reimer@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasserinnen und
Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die *Beiträge zur Hochschulforschung* sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Während die Mehrheit der Artikel in deutscher Sprache publiziert wird, sind Einreichungen in englischer Sprache ebenso willkommen. Die Zeitschrift, die sowohl *open access* als auch in gedruckter Form verfügbar ist, zeichnet sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die *Beiträge* auf eine lange Tradition zurückblicken. Im Jahr 1979 gegründet, erscheinen sie seit 2023 zweimal im Jahr. Die Zeitschrift publiziert Artikel zu einer Vielfalt von Themen auf allen Ebenen des Hochschul- und tertiären Bereichs und publiziert Forschungsergebnisse zu Entwicklungen auf institutioneller, regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Wichtige Themenbereiche sind u. a.:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen
- Steuerung, Management und Führung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen
- Digitalisierung und künstliche Intelligenz in Forschung und Lehre
- Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung
- Studium und Studierende, Studienreform
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft
- Wissenschaft und Wirtschaft
- International vergleichende Hochschulforschung
- Wissenschaftsforschung

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, konzeptionell-theoretische oder Überblicksartikel sowie Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer-Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscherinnen und -forscher sowie Expertinnen und Experten aus der Praxis dar. Ab 2023 erscheinen in der Regel zwei Ausgaben pro Jahr, davon ein Heft, das das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbildet, sowie ein Themenheft. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die *Beiträge* richten sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, sowie an politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Hochschulleitungen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien und Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der *Beiträge zur Hochschulforschung* erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht. Die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Überblicksartikel	
Carola Jungwirth: Balancing Acts: Navigating Leadership, Transparency, and Compliance in University Governance	10
Forschungsartikel	
Robert Perich, Ladina Rabeth, Danya He, Maryna Lakhno: From general management competencies to leadership development: insights from senior leaders in Swiss higher education	28
Marcel Thomann, Bernd Kleimann: Die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen für Angewandte Wissenschaften am Beispiel des Prüfbereichs Personal	60
Research Note	
Sandra Eck, Katrin Roller: Wie steuerbar sind Hochschulen? Empirische Erkundungen am Beispiel von Gleichstellung	82
Einblick in die Praxis	
Jennifer Weißeler: Die Gleichstellungsscorecard: Ein Praxisbeispiel zur Integration von Gleichstellungsdaten in das Leadership an Hochschulen	92
Standpunkt	
Kim Marei Kusserow, Corinna Onnen: Kooperative Promotion in Niedersachsen: eine Herausforderung	108
Buchvorstellungen	
	114
Zu guter Letzt	
Interview mit Thomas May	116
Hinweise für Autorinnen und Autoren	125

Editorial

In der sich dynamisch entwickelnden Hochschullandschaft werden effektive Governance- und Führungsstrukturen an Hochschulen wichtiger denn je, um das Bildungs- und Forschungssystem zukunftsfähig zu gestalten. Governance umfasst dabei die institutionellen Strukturen, Verfahrensweisen und Abstimmungsmechanismen zwischen den Akteuren innerhalb der Hochschulen und im gesamten Hochschulsystem. Leadership hingegen bezieht sich auf die Handlungsweisen und Strategien, die von Individuen angewendet werden, um Wandel voranzutreiben, strategische Ziele zu verwirklichen und die Ausrichtung von Hochschulen zu definieren. Die Effektivität von Führung (Leadership) wiederum spielt eine zentrale Rolle für den Erfolg von Hochschuleinrichtungen, gewährleistet die Funktionsfähigkeit der Governance-Strukturen und dient den Interessen der Institution sowie ihrer Mitarbeitenden und Studierenden. Vor diesem Hintergrund stellt das Themenheft das komplexe Zusammenspiel von Governance und Leadership in Hochschuleinrichtungen aus einer Vielfalt von disziplinären, methodischen und praxisrelevanten Perspektiven in den Mittelpunkt.

Einleitend skizziert Carola Jungwirth die Herausforderung deutscher Hochschulen, die sich zunehmend unternehmerisch verhalten sowie agil und eindimensional erfolgsorientiert ausrichten sollen. Zugleich sind sie in ihrer Verfasstheit an Governanceprinzipien gebunden, die auf der akademischen Selbstverwaltung beruhen und sich am Prinzip der wissenschaftlichen Freiheit und Unabhängigkeit orientieren. Die Autorin zeigt anhand unterschiedlicher Spannungsverhältnisse, wie dies in der Praxis dazu führen kann, dass sinnvolle Ansätze zur Beschleunigung und Flexibilisierung von Entscheidungsprozessen nicht die intendierten Effekte entfalten und im schlimmsten Fall sogar der ursprünglichen Absicht zuwider wirken. Sie schließt ihre Ausführungen mit Empfehlungen ab, wie dies – auch durch die sinnvolle und gezielte Einbindung digitaler Systeme – in der hochschulischen Führungspraxis verhindert werden kann.

Auch Robert Perich, Ladina Rageth, Danya He und Maryna Lakhno verbinden in einem *Forschungsartikel* Leadership und Governance und betrachten, welche allgemeinen Management-Kompetenzen von Führungspersonen an Hochschulen der Schweiz für besonders relevant gehalten werden. Leadership, strategisches Denken und Handeln sowie die Gestaltung organisationalen Wandels gilt dabei als besonders wichtig, während ein Bedeutungszuwachs für das Handeln im politischen Umfeld angenommen wird. Diese Resultate unterstreichen die Wichtigkeit für eine gezieltere Vorbereitung zukünftiger Führungspersonen im Hochschulsektor.

Der *Forschungsartikel* von Marcel Thomann und Bernd Kleimann richtet den Blick auf institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und damit einen Aspekt der externen Governance des Hochschulsystems. Nach einer

governancetheoretischen Einordnung der Akkreditierungspraxis wird am Beispiel des Prüfbereichs Personal analysiert, welche normativen Erwartungen an die zu akkreditierenden Einrichtungen gestellt werden und wie die Stellungnahmen der Hochschulen darauf reagieren.

In einer *Research Note* betrachten Sandra Eck und Katrin Roller am Beispiel von Gleichstellungsbemühungen in den letzten Dekaden, inwieweit Hochschulen überhaupt strategisch steuerbar sind bzw. welche Herausforderungen sich durch teilweise widersprüchliche Logiken ergeben. Sie ziehen den Schluss, dass auch nach vielen Jahren, während derer der Gleichstellungsauftrag in die Hochschulgovernance institutionell eingeschrieben werden sollte, die Umsetzung weiterhin von engagierten Einzelpersonen abhängt.

Ebenfalls mit Governanceprozessen zur Unterstützung der Gleichstellung beschäftigt sich der *Einblick in die Praxis* von Jennifer Weßeler. Mit der Gleichstellungsscorecard wird ein praxiserprobtes und auf die hochschulinterne Steuerung abgestimmtes Instrument vorgestellt, mit dem vorhandene Daten in die Entscheidungsfindung eingebunden werden können.

Ein *Standpunkt* von Kim Marei Kusserow und Corinna Onnen wendet sich wieder den externen Rahmenbedingungen hochschulischer Governance zu. Die Autorinnen erläutern die aktuellen Rahmenbedingungen einer kooperativen Promotion zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Niedersachsen, diskutieren den dringenden Optimierungsbedarf und formulieren in diesem Zusammenhang entsprechende Empfehlungen.

Zu guter Letzt beantwortet Thomas May, bis Juli 2025 Generalsekretär des Wissenschaftsrats, die traditionellen Fragen zu seinen biografischen Stationen und Entscheidungen sowie zu seiner Einschätzung der Governance und Führung in der deutschen Hochschullandschaft.

Prof. Dr. Isabell Welpe, Prof. Dr. Attila Pausits und Dr. Thorsten Lenz

Abstracts

Carola Jungwirth: Balancing Acts: navigating Leadership, Transparency, and Compliance in University Governance

This paper examines how universities can improve the speed and quality of decision making while upholding shared governance and academic freedom. Using a theory-led analysis informed by practice and a DACH¹ focus, it contrasts rules versus principles, maps the transparency–bureaucracy paradox, and analyses compliance as a double-edged constraint and enabler. A supporting case (TU Delft) illustrates key conditions for effective participation: openness to dissent, transparent moderation, routinised feedback loops, and leadership commitment. Findings show that committee overload and compliance formalism erode engagement, whereas culturally embedded digital tools can amplify meaningful participation and align actors. The paper concludes that balancing principle-based governance with lean processes is essential. Implications include redesigning compliance to clarify discretion, streamlining overlapping bodies, and adopting incremental reforms to build legitimacy and agility.

Keywords: university governance, shared governance, academic leadership, compliance in higher education, digital participation tools

Robert Perich, Ladina Rageth, Danya He, Maryna Lakhno: From General Management Competencies to Leadership Development: insights from Senior Leaders in Swiss Higher Education

This article examines the general management competencies which senior leaders in higher education institutions (HEIs) consider relevant for effectively fulfilling their positions, given the increasing complexity of the sector and the growing demands on the management of HEIs. Using the Swiss higher education context as a case study, we conducted an online survey of senior HEI leaders across different HEI types and management functions. Among the six general management competency fields from our framework model, current leaders consider leadership, strategic thinking and acting, and shaping organisational change to be most crucial, while acting within a political environment will gain greater future relevance. In sum, we identify potential for better preparation of future HEI leaders. The high homogeneity in the survey results across HEI types and levels of complexities suggest a case for a national, crossinstitutional leadership development programme, as seen in other countries.

Keywords: management, leadership, higher education, competencies, empirical research

¹This refers to Germany, Austria and Switzerland; the acronym is formed from the official initials for Germany (D), Austria (A) and Switzerland (CH).

Marcel Thomann, Bernd Kleimann: Institutional accreditation of private universities of applied sciences using the example of the evaluation of personnel structures

The article examines three aspects of the institutional accreditation of non-public higher education institutions that is carried out by the German Council of Science and Humanities (WR), while focusing on private universities of applied sciences. Firstly, institutional accreditation is categorized in terms of governance theory in order to work out the type of governance mode of the accreditation. Secondly, on the basis of guideline 4395-15 for the accreditation process (Wissenschaftsrat, 2015) and of nineteen selected statements of the WR, the normative expectation structures of the WR with regard to the required "form of a university" are identified, using the evaluation of the personnel structure as an example. Thirdly, the article examines how the general assessment criteria of the formal order of valuation contained in the guideline are related to the application of the criteria in the university-specific statements.

Keywords: institutional accreditation, valuation order, governance

Sandra Eck, Katrin Roller: How governable are universities? Empirical explorations using the example of gender equality

The article uses the example of equality at universities to analyse the extent to which universities are (and are not) governable. The article is based on interview data from a research project that compares today's gender equality policy at universities with that of the 2010s. Gender equality processes have become established at universities. Nevertheless, governance in the area of gender equality is confronted with a number of challenges, as the management of gender equality and the specific organisation of universities in terms of self-administration and autonomy give rise to different logics, some of which contradict each other. The article explains this on the basis of research findings on the political conditions framing gender equality in higher education and the interplay of structural logic and service logic. These logics of organisational action show that the degree of governability of universities is necessarily fluid and ambivalent in itself.

Keywords: governance, equality, governability

Jennifer Weßler: The Gender Equality Scorecard: a practical example for integrating gender equality data into leadership in higher education

Despite the positive development of equality between women and men in terms of quantitative representation in various areas at higher education institutions, there is currently a stagnation in the increase in the proportion of women. Controlling instruments that identify areas of development at higher education institutions rarely contain gender equality data. Systematically processed gender equality data have so far received little attention in leadership activities at higher education institutions. This article addresses this gap and presents a practical example of how gender equality data can become an important element in strategic decisions and thus in leadership. To address this, the importance equality and monitoring at higher education institutions is first outlined before the role of gender equality controlling as a field of activity is described. The Gender Equality Scorecard is presented as a practical example and suggestions are made for other higher education institutions. Finally, the findings are summarized.

Keywords: gender equality, gender equality data, leadership, gender equality controlling, gender equality scorecard

Kim Marei Kusserow, Corinna Onnen: Cooperative doctorate in Lower Saxony and the associated challenges

In Lower Saxony, universities of applied sciences do not have the right to award someone a doctorate. But in association with a university, doctoral candidates can do a cooperative doctorate. As part of the GoProm project, which aims to establish a digital platform to promote and support cooperative doctorates, document analyses and interviews were used to investigate the framework conditions, organizational structures and existing challenges of these cooperative doctorates in Lower Saxony. This article explains the current conditions of cooperative doctorates in Lower Saxony and provides an insight into the situation of doctoral candidates.

Keywords: university of applied sciences, cooperative doctorates, university education in lower saxony

Balancing Acts: Navigating Leadership, Transparency, and Compliance in University Governance

Carola Jungwirth¹

This paper examines how universities can improve the speed and quality of decision making while upholding shared governance and academic freedom. Using a theory-led analysis informed by practice and a DACH² focus, it contrasts rules versus principles, maps the transparency–bureaucracy paradox, and analyses compliance as a double-edged constraint and enabler. A supporting case (TU Delft) illustrates key conditions for effective participation: openness to dissent, transparent moderation, routinised feedback loops, and leadership commitment. Findings show that committee overload and compliance formalism erode engagement, whereas culturally embedded digital tools can amplify meaningful participation and align actors. The paper concludes that balancing principle-based governance with lean processes is essential. Implications include redesigning compliance to clarify discretion, streamlining overlapping bodies, and adopting incremental reforms to build legitimacy and agility.

Keywords: university governance, shared governance, academic leadership, compliance in higher education, digital participation tools

1 Introduction: Leadership Challenges in University Governance

Since the 1990s, governance debates in many European higher education systems have been shaped by the guiding principles of New Public Management (NPM), which emphasise efficiency, output orientation, and accountability (de Boer et al. 2007; Gornitzka et al., 2017, Hagerer, 2022). In the following, references to efficiency should be read in this NPM sense. As Amaral and Magalhães (2023, p. 1) state: “*Under the influence of neoliberal policies and the emergence of New Public Management as a tool to reform the public sector, university governance and management were transformed by reinforcing the executive leadership and weakening collegial governance.*” Although NPM has never been fully implemented in most university systems, its core

¹I would like to thank Tim Emmel for his valuable support in critically revising this paper, for discussing its various stages of development, and for preparing the reference table. I am also grateful to the editors and an anonymous reviewer for their valuable comments, which contributed to further improving the manuscript.

²This refers to Germany, Austria and Switzerland; the acronym is formed from the official initials for Germany (D), Austria (A) and Switzerland (CH).

ideas – such as performance-based steering, indicator-driven evaluation, and managerial accountability – have profoundly influenced the structures and expectations of university governance. In continental Europe, where collegial and committee-based decision-making has traditionally been the norm, these developments have created growing tensions between academic autonomy and formalised accountability (Shattock, 2013; Maassen, 2017). In an era of rapid technological change, geopolitical instability, and shifting societal expectations, these tensions are intensifying. Pucciarelli and Kaplan (2016, p. 316) speak of the need for a “*deeper entrepreneurial mindset*” – including faster, more agile decision-making structures that challenge traditional governance cultures. Yet governance in many academic institutions, especially in the German-speaking world, remains rooted in deliberative, committee-based procedures. While such structures reflect a normative commitment to shared governance and academic freedom, they can also produce procedural inertia that limits institutional responsiveness. In this context, decision-making that is committee-based and therefore lengthy is no longer just an operational inconvenience; it creates a strategic risk that threatens the university leadership’s ability to respond to current challenges. This paper examines how universities can improve the speed and quality of their decision-making while upholding shared governance and academic freedom.

The following discussion proceeds from a firm commitment to the concept of ‘shared governance’ in academic institutions, understood as ‘institutionalised participation’ rather than one-sided control by the faculty. This concept is complemented by an understanding of ‘participatory leadership’, whereby university leaders actively enable, moderate and respond to diverse contributions (Drew, 2010). In accordance with Olson (2009, p. 3), “*shared*” is interpreted as a condition in which “*everyone has a role*”. Consistent with the views of numerous colleagues, it is argued that the university as an idea cannot survive if its decentralised structure is replaced by top-down control (Black, 2015; Carnegie & Tuck, 2011; Estermann et al., 2011; Ginsberg, 2011; Kezar & Holcombe, 2017; Scherm, 2015). Precisely because universities are expert organisations, and because diverse perspectives can produce legitimate and workable solutions, shared governance is considered essential. At the same time, it is acknowledged that committee-based processes are time-consuming and that growing market orientation introduces new demands for efficiency and accountability (Leisyte & Westerheijden, 2014). Governance models must be adapted to these demands. In this context, leadership means balance, not dissolution. It is about balancing the tensions that characterise modern university leadership: between academic autonomy and public accountability, between inclusive participation and procedural efficiency, and between open consultation and strategic orientation. These balancing acts lie at the heart of current debates on leadership, transparency, and compliance (Drew, 2010). Nevertheless, as some observers suggest, traditions of shared leadership – when effectively structured – need not slow institutions down; they can themselves become drivers of agility,

competitiveness, and global reach. From this perspective, committee-based decision-making can improve institutional responsiveness by mobilising a broader range of expertise and aligning different actors around strategic goals. This view highlights the potential of social and digital innovations to enhance participation processes – not to replace the advantages of governance embedded in institutionalised collegial traditions, but to reinforce them.

This paper explores the boundary between procedural legitimacy and institutional agility – arguing that balancing these competing demands is a core leadership challenge in modern university governance. Specifically, the paper investigates whether, and under what conditions, existing governance structures can integrate diverse contributions without resulting in procedural overload. As one possible avenue, it considers how digital tools might support participatory leadership practices under conditions of institutional complexity and external pressure.

Given the complexity of these issues, the discussion is largely theoretical, shaped by conceptual arguments and the author's practical experience as a university president. The paper focuses primarily on the relationship between university leadership and internal stakeholders (e. g. professors and staff), thereby addressing one critical dimension of governance that shapes a university's ability to navigate change. Within this scope, particular attention is given to the case of DACH region (Germany, Austria, Switzerland) universities, where the underlying tensions take on a distinctive form (de Boer et al., 2007). While some of these institutional characteristics are specific to the DACH context, the underlying questions – how to reconcile transparency, inclusivity, and institutional agility – are shared by higher education systems across the globe.

After this introduction, the paper proceeds in four sections: Section 2 outlines the multi-level governance mechanisms in universities and discusses how increased participation can produce both legitimacy and procedural complexity. Section 3 examines the role of compliance in leadership dynamics. Section 4 considers whether digital tools may help to address procedural inefficiencies without compromising shared governance. Section 5 concludes with reflections on how universities might navigate these tensions going forward.

2 Shared Governance under Pressure: Navigating the Tension Between Transparent Decision-Making and Bureaucratic Overload

To understand current tensions in university decision-making, it is essential to begin with a distinction between governance and bureaucracy – two closely linked but analytically distinct dimensions of institutional organisation. Governance refers to the frameworks, institutions, and processes that structure how decisions are made and

how authority is distributed among stakeholders (Bevir, 2010; de Boer et al., 2007). As it must be legitimised by those it governs, governance is inherently value-laden, combining normative (moral), pragmatic, and cognitive dimensions of legitimacy (Suchman, 1995). Bureaucracy, by contrast, denotes a form of institutionalised rationality – characterised by rule-based procedures, formalised processes, and procedural transparency – intended to ensure legitimacy and coordination in heterogeneous academic settings (Hagerer, 2022). However, bureaucracy can become dysfunctional when excessive procedural complexity impedes responsiveness or obscures accountability in decision-making (Maassen, 2017; Ginsberg, 2011). This distinction is central to understanding the current tensions in university governance: structures designed to support committee-based decision-making may, in practice, be perceived as bureaucratic obstacles. These tensions are compounded by the fact that governance is guided by abstract normative principles, while bureaucracy relies on concrete and enforceable rules – an asymmetry that often leads to complications in practice.

Such problems are particularly evident in the governance structures of universities in the DACH region, which are built on committee-based models that prevent both top-down control by leadership and bottom-up dominance by faculty (de Boer et al., 2007; Stockinger, 2018). Decision-making authority is distributed across multi-level bodies that link central administration with relatively autonomous faculties. Despite differences in legal frameworks across regions, most institutions adhere to the principles of coordinated, shared governance.

Within these principles, academic freedom is constitutionally protected. The basic laws of Germany (Article 5(3)), Austria (Article 17) and Switzerland (Article 20) all grant scientists autonomy in research and teaching, while the state is responsible for funding and regulation (Teichler et al., 2013). The governance system of universities includes decision-making bodies at both central and departmental levels. Central leadership is vested in the university president or rector, who bears ultimate responsibility, supported by other actors as defined, for instance, in the Bavarian Higher Education Innovation Act (BayHIG):

- Academic Senate: Responsible for core academic matters, including degree programs, professorial appointments, and research priorities (BayHIG, Art. 34).
- University Council (Board): Comprising internal and external members, the council provides strategic oversight and performs supervisory functions, including partial veto rights on key decisions (BayHIG, Art. 35).
- University Leadership Team: Consists of the president (or rector), vice-presidents (e.g. for teaching, research, and digitalisation), and the chancellor, who is responsible for administration and finances (BayHIG, Arts. 31–33).

- **Extended Leadership Team:** Typically includes deans to align faculty-level and university-wide objectives. Governance practices at all levels are shaped by faculty-specific norms and disciplinary cultures.

In particular, university councils should be highlighted here as central institutional elements for mediating different demands in university governance. They enable a bridging of institutional autonomy and public accountability, and their changing role can be understood as an expression of New Public Management within the committee structures of the university. Not only in Germany, but wherever academic freedom prevails (Carnegie & Tuck, 2011), they function as key transparency platforms, enabling structured information exchange between leadership, faculty, and external stakeholders (Stockinger, 2018). By publishing financial reports, strategic goals, and performance metrics, boards fulfil both normative expectations of openness and rule-based procedures. As Stockinger (2018) argues, university councils play a key role in making the 'ivory tower' more transparent by incorporating societal perspectives into academic governance and enhancing institutional trust through transparent resource allocation.

Carson (2020) highlights transparency as essential for ethical university governance, defining it as the condition under which "*full disclosure of policies, regulations, procedures and practices within an organisation*" (p. 1229) is given. Transparency comprises four dimensions: *formal* (information disclosure), *procedural* (traceable decision-making), *outcome* (reasoned justification), and *perceived transparency* (subjective sense of fairness and legitimacy). Whereas the first three can be formally structured, the fourth depends on trust, institutional culture, and responsiveness. By disclosing strategic plans and inviting stakeholder scrutiny, universities align with both ethical standards and principles of shared governance. This dual role underscores transparency's centrality in modern university leadership.

While transparency is a core principle of university governance, structural bureaucracy can paradoxically undermine it by reducing efficiency, weakening shared governance (Maassen, 2017), and fostering procedural redundancy across bodies, which reinforces bureaucratic inertia (Tiede, 2021; Hagerer, 2022). Faculty, already stretched by teaching, research, and administration, often perceive committee-based duties as a burden and a waste of time (Teichler et al., 2013). This can lead to fatigue and disengagement, resulting in decision-making power becoming concentrated in the hands of a small group of people who specialise in committee work (McClure & Hicklin-Fryar, 2022). This is exacerbated by fragmented structures and inaccessible procedural rules, which make participation difficult for most stakeholders, particularly those lacking legal expertise (Scholz & Stein, 2015; Gralke & Scherm, 2015). Some, such as those at Penn State, have reported that shared governance has been captured by bureaucratic elites (Ni, 2024). This shift in power towards administration marginalises academic voices

and stifles innovation (Ginsberg, 2011; Shattock, 2013). Interpretations of academic freedom under constitutional protection differ depending on disciplinary cultures and expectations (Jungwirth, 2025), while perceptions of governance are shaped less by formal rules than by lived experience (Marín et al., 2022), complicating efforts to enhance transparency and institutional trust (Shattock, 2003). Additionally, the partial confidentiality of body deliberations – though often necessary – can fuel mistrust if perceived as self-serving. At the same time, the practical implementation of transparency poses challenges, as universities must determine the appropriate level of detail in meeting documentation – balancing the benefits of openness against resource constraints and legal risks, particularly in appointment procedures where fairness requires justification, yet excessive detail may trigger litigation and compromise confidentiality (Silber, 2011; Stafford-Cotton, 2021).

Building on the experience-driven account of governance tensions, a more conceptual perspective distinguishes between *rules* and *principles* as two normative instruments of regulation (Braithwaite, 2002, p. 47). *Rules* are specific, prescriptive directives designed for unambiguous application; they are efficient where predictability and enforceability are paramount. *Principles*, by contrast, are general normative commitments that guide judgment and require contextual interpretation (Braithwaite, 2002). While both are essential for institutional legitimacy, their interaction often generates tension: efforts to operationalise abstract governance principles such as transparency, equity, or academic freedom can lead to a proliferation of formal rules that constrain discretion and innovation. Ortmann (2010) cautions against this trend in university governance, highlighting how rules tend to “drift” (p. 204) in practice – their meaning and application shift over time, potentially diverging from their original normative intent. This drift, coupled with the performative, routine-like character of rule-following (Ortmann, 2010), can result in a governance culture where procedural effectiveness replaces deliberative engagement. As universities increasingly codify value commitments – ranging from quality assurance to sustainability – into administrative routines, the risk emerges that the ‘spirit’ of governance principles is subordinated to their formalised implementation. This dynamic contributes directly to the bureaucratic overload observed in committee-based structures: while university bodies and procedures are designed to enhance transparency and institutional accountability, their growing complexity often undermines these very aims. Instead of fostering broad engagement, they may contribute to the alienation of faculty, increase procedural fatigue, and reinforce the perception of a dominant executive leadership rather than genuine shared governance. The challenge for universities, then, is to streamline decision-making processes, clarify the roles of overlapping governing bodies, and prevent transparency commitments from paradoxically generating new layers of opacity. Otherwise, the very structures intended to support shared governance may in effect impede it – resulting in disengaged faculty and unchecked leadership.

However, it should be noted that not all of these challenges originate within the university. External demands – such as societal expectations for demonstrable commitments to sustainability, equity, or civic engagement – often translate into regulatory documentation requirements that further intensify bureaucratic pressures (Jongbloed et al., 2008). In this context, Kühl (2025) speaks of a “*value orientation monitoring bureaucracy*”, highlighting the paradox whereby principles become subject to formal control. Accordingly, the call to free scientific institutions from these bureaucratic burdens is growing louder, especially among scientists. A notable example can be seen in a Leopoldina discussion paper entitled *More freedom – less regulation* (Haug et al., 2025).

3 The Compliance Paradox: How University Leaders Navigate Between Responsibility and Control

Black (2015) emphasises the necessity of leadership in universities to address increasing competitiveness, economisation, and the evolving expectations of students as digital natives. These developments require strategic foresight and institutional agility, while simultaneously challenging established academic traditions. However, conventional leadership models have proven inadequate in aligning the procedural constraints of university governance with long-term goals in research and teaching (König & Graf-Vlachy, 2020; Peus, 2019; Wolff, 2022). Blaschke et al. (2014) argue that performance-oriented management and participatory leadership are not mutually exclusive but can coexist through micro-patterns of communication, such as agenda setting, reflection, and iterative adjustment. This dialogical process supports intellectual freedom and helps mitigate resistance to change. Yet, Black (2015) cautions that an overemphasis on leadership communication risks reinforcing metric-driven, bureaucratic, and top-down patterns of control. Effective leadership requires not only explanation but systemic transformation, including the alignment of structures and resources (Drew, 2010). This may explain why professors often value the ability of university leaders to balance competing interests more than rhetorical skill (Krüger & Rudinger, 2025).

Once again, striking the right balance between providing strategic direction and respecting shared governance remains one of the central challenges of university leadership. Yet it is undisputed that leaders must bear formal and personal responsibility for fulfilling governmental, legal, and institutional obligations (Wissenschaftsrat, 2018) – a complex field increasingly captured under the term “*compliance*” (Bastedo, 2009, p. 211). In academic institutions, compliance refers to a structured and anticipatory form of self-regulation aimed at ensuring lawful and ethically sound conduct through internal rules, responsibilities, and risk management systems. As a concept of *regulated self-regulation*, it bridges the limits of external legal oversight by requiring universities

to design and implement their own preventive mechanisms – thereby safeguarding institutional integrity, public trust, and academic autonomy (Schröder, 2020). Its core purpose is to align organisational structures and procedures with legal obligations, thus enabling members to comply with the law in their daily work (Weber 2020). In practice, this includes transparent hiring, conflict-of-interest checks, General Data Protection Regulation (GDPR)-compliant data handling, and legally robust procedures for dealing with academic misconduct. Although many of these duties are externally mandated – by state law or research funding bodies – faculty often experience compliance less as a shared institutional framework than as a top-down administrative imposition (Tierney & Langford, 2014; Maassen, 2017).

Compliance structures, to be sure, play a vital role: they standardise procedures, reduce liability, and support institutional legitimacy (Benedek, 2016). University leaders are bound by these frameworks and must comply with both legal mandates and informal organisational norms. However, Abbate (2010, p. 36) notes that they can fall into a “*compliance trap*” by viewing compliance with formal rules as their organisation’s primary goal, thereby narrowing their strategic perspective. At the same time, compliance obligations do not merely constrain leadership discretion; they also expand it. By assigning responsibility for legal conformity to institutional leaders, compliance regimes create interpretive space – enabling leaders to assert influence through discretionary implementation. This strategic use of ambiguity can be described as ‘playing off the walls’. In areas not explicitly regulated by law or university statutes, university leaders exercise significant discretionary space – potentially enabling integrity-driven governance, but also opening avenues for the consolidation of control. This dual character renders compliance a double-edged sword. While leaders are legally charged with “*the protection and enforcement of the law in all areas of the university*” (BayHIG, Art. 31(3)5), they are also empowered to shape compliance regimes in ways that may bypass or undermine the principles of shared governance. Confidentiality obligations in personnel matters further expand their discretionary space. As Ginsberg (2011) observes, administrators may instrumentalise civility norms or speech codes to suppress dissent – revealing how compliance frameworks can be deployed not only to ensure integrity but also to constrain contestation and entrench hierarchical authority.

A telling example of this dynamic is provided by Egner and Uhlenwinkel (2024) in their study “If You’re Disruptive, You Have to Go! The Dismissal of Critical Professors from Universities”. They document a number of troubling incidences in which university leaders increasingly resort to dismissals, citing allegations such as “*leadership misbehaviour*” (p. 39) or “*ideological insubordination*” (p. 48). These dismissals tend to erode academic freedom, disproportionately affecting marginalised groups such as female and/or foreign university members. Egner and Uhlenwinkel further illustrate the ambivalence of compliance rules by analysing a case in which alleged bullying by

a female professor was sanctioned as a compliance violation – despite broader indications of gender bias and unequal treatment. A parallel case within the Max Planck Society, reported by Abbott (2021), underscores similar concerns: here, 145 senior female scientists protested dismissals and demotions, arguing that compliance procedures – despite their formal fairness – served to obscure systemic discrimination. Both cases reveal how compliance mechanisms, while intended to uphold integrity, can be instrumentalised in ways that reinforce existing hierarchies and silence dissent.

As compliance management becomes more central to university governance, its influence on leadership behaviour and institutional culture intensifies (Wernsmann 2020; Weber 2020). Risk aversion fosters increasingly complex approval processes, reporting duties, and monitoring systems – shifting the organisational ethos from academic freedom toward fear-based conformity (Dodge et al. 2016) and curtailing the flexibility essential for interdisciplinary and experimental research (Enders 2013).

4 Digital Strategies for Balancing Compliance, Transparency, and Leadership

The complexities outlined so far – from the transparency paradox within governance structures to discretionary interpretations of leadership tasks and compliance regulations – demonstrate how faculty members and other stakeholders can become disengaged if they perceive limited opportunities for meaningful participation. When hierarchical or opaque processes dominate, frustration can lead to resignation (literally or figuratively) rather than constructive problem-solving (Ginsberg 2011; Maassen 2017; Ni 2024). This disengagement is not merely a structural issue; it is also cultural: do actors trust that their voice matters? Is dissent tolerated and processed? Are feedback loops institutionalised – and are they visibly consequential? It is at this point that Hirschman's (1970) 'Exit – Voice – Loyalty' model becomes crucial. It offers a useful lens for understanding disengagement dynamics in university governance. When institutional members experience dissatisfaction, they can exit (physically or psychologically), voice their concerns, or remain loyal in spite of grievances. The risk of 'silent exit' – long-term disengagement without formal departure – argues for institutional arrangements that enable and reward meaningful participation, or 'voice' (Brittian, 2023; Teichler et al., 2013).

From shared governance (McNulty & Wampler, 2015) to Web 2.0 e-democracy (OECD, 2023), the literature has long emphasised that inclusive procedures can expand engagement. In the context of higher education, digital platforms such as Stud.IP, HIS, Moodle, Blackboard, and Canvas – along with feedback tools, online voting mechanisms, and real-time sentiment trackers – appear to lower formal barriers to participation (Chugh et al., 2023). To promote meaningful engagement, it is crucial to distinguish between digital tools (technological enablers), committee-based practices (recurrent

behavioural routines), and governance structures (institutionalised decision-making frameworks). Digitalisation can only meaningfully enhance participation when these three elements are aligned (Chadwick, 2009).

However, the decisive question is one of cultural fit (Rein, 2017): do these instruments resonate with the university's institutional identity, its normative self-understanding, and its internal distribution of power? Or do they merely introduce an additional layer of procedural complexity without altering actual decision rights or accountability pathways?

This is precisely where Morozov's (2014) critique of *technological solutionism* – the misguided belief that deeply rooted organisational, cultural, and political challenges can be solved by technical means alone – becomes analytically productive. He reminds us that what may appear inefficient – such as slow, negotiated, and compromise-driven procedures – can, in democratic settings, be constitutive of legitimacy. Translating this insight to university governance means recognising that participation cannot be automated. While digital platforms may record input, they cannot substitute for the social and political work of integrating dissent, weighing competing interests, and translating deliberation into binding decisions (Chadwick, 2009). Digitalisation can enhance responsiveness and broaden access to decision-making – but only if it is embedded in a genuine culture of shared governance. Where governance structures remain unchanged, there is a risk that digital tools will generate simulations of committee-based processes that make participation even more pointless than it is currently perceived by many university members.

A project by Delft University of Technology (TU Delft) offers a compelling case of digitally supported shared governance. The 'Moral Deliberation Chamber on Collaboration with the Fossil Fuel Industry' employed the World Café method – facilitating multiple rounds of small-group dialogue to encourage open and creative exchange (Walker 2023). In order to increase participation, those efforts were accompanied by a digital Populytics consultation, using real-time analytics to surface community preferences and structured moral deliberation. Its aim was to engage students and staff in a structured reflection on the university's external partnerships. Crucially, its success rested not on technology alone but on four enabling conditions: (1) openness to dissent, (2) transparent moderation and documentation, (3) routinised feedback loops linking input to outcomes, and (4) a leadership commitment to treat the process as binding institutional learning rather than public relations (G&I International / TU Delft-FBI Consultancy, 2024). In short, technology amplified voice because culture and procedure made voice consequential.

This example clearly illustrates a key point: a successful digital governance approach must be culturally embedded if it is to reconcile institutional agility with shared governance. Do the university's norms, identity, and incentive structures support low-threshold, consequential participation (Rein, 2017)? Is change pursued incrementally and reversibly, as Popper's (2013, p. 340) idea of "*piecemeal social engineering*" suggests? As Suchman (1995) observes, pragmatic legitimacy arises from meeting instrumental demands, moral legitimacy from adhering to altruistic ideals, and cognitive legitimacy from conforming to established models or standards. For universities, even well-designed digital participation processes will only be perceived as legitimate if they align with established governance practices and cultural expectations. Such alignment can foster affective commitment – the motivational foundation of institutional change (Jackenkroll & Scherm, 2016). Yet without safeguards, digital tools risk reinforcing power asymmetries, excluding those with lower digital literacy, or creating the illusion of participation without real influence – a form of solutionism criticised by Morozov (2014). They may also generate data protection and confidentiality vulnerabilities that erode trust. To strengthen rather than weaken shared governance, technological innovation must be accompanied by robust procedural and cultural safeguards.

Without trust in leadership, respect for differing opinions, and shared responsibility in practice, digital participation becomes a mere procedural exercise. With these cultural and procedural anchors in place, however, digital instruments can meaningfully reduce disengagement, strengthen legitimacy, and render the "voice" option both attractive and effective – precisely the antidote to the silent exit Hirschman (1970) warned about, and the only way to avoid the kind of solutionism Morozov (2014) so convincingly criticises.

5 Conclusion: Rebalancing University Governance in Times of Complexity

Universities today are facing a transformation. Internal governance traditions rooted in academic freedom and shared governance are intersecting with external pressures for efficiency, output orientation, and accountability – hallmarks of the New Public Management (NPM) paradigm (de Boer et al., 2007; Amaral & Magalhães, 2023). This article examines the challenges faced by university leaders, particularly in the DACH region, in balancing academic autonomy and public accountability, inclusive participation and procedural efficiency, and open deliberation and strategic orientation. It has argued that the key leadership task is not to replace one mode of governance with another, but to balance their competing logics in a way that sustains legitimacy, effectiveness, and trust. Shared governance is a cornerstone of academic institutions, but bureaucratic structures can stifle engagement and delay decision-making. Similarly, compliance frameworks are vital for integrity and risk management, but they can

constrain academic freedom if they are overly proceduralised or strategically instrumentalised. Digital tools have the potential to improve participation and responsiveness. However, if they are not embedded in cultures that value dissent, pluralism and collective responsibility, they will produce empty rituals of ‘solutionism’.

Considering these tensions, it is imperative that universities resist the drift toward rule-based proceduralism and reaffirm their commitment to principle-based governance. This means creating decision-making processes that are transparent and legally sound. They must also be inclusive, dialogical and capable of learning. It is vital that compliance mechanisms clarify, rather than obscure, institutional discretion. Committee-based structures must be designed to yield consequences. Digital technologies must be integrated incrementally and reflectively. They must align with institutional identity, stakeholder needs and cultural readiness.

For university leadership and policymakers, the implications are clear:

- *Legal compliance* must be embedded in governance structures that preserve professional autonomy and respect academic freedom.
- *Transparency* should be pursued in a way that enables understanding, trust, and dialogue – not merely documentation.
- *Digitalisation* should be treated not as a solution, but as an instrument to support committee-based practices that have procedural consequences.
- *Leadership legitimacy* increasingly depends on the ability to balance institutional agility with inclusive participation, open deliberation, and ethical oversight.

This is not a call for radical disruption. It is a call for deliberate, iterative reform – anchored in Karl Popper’s ‘piecemeal social engineering’. Universities should begin with manageable projects – such as identity-building initiatives or feedback-based decision processes – and evaluate their effectiveness before scaling up. A digital participation dashboard, for example, could help visualise ongoing decision-making and clarify how stakeholder input influences outcomes. In this way, universities can learn to govern themselves not only more efficiently, as emphasised in NPM-inspired reforms, but also more meaningfully.

Ultimately, the future of university governance will not be shaped by compliance systems or digital platforms alone. It will be determined by the institutional capacity to align structures, norms, and cultures in a way that fosters responsibility, transparency, and shared purpose. Governance, in this sense, is not a technical matter – it is a moral and institutional act of balancing competing claims in a world of growing complexity.

Literature

Abbate, F. J. (2010). Education Leadership in a Culture of Compliance. *The Phi Delta Kappan*, 91(6), 35–37. DOI: 10.2307/27755666

Abbott, A. (2021). Scientists question Max Planck Society's treatment of women leaders. *Nature*, 600(20), <https://www.nature.com/articles/d41586-021-03492-5>

Amaral, A. & Magalhães, A. (2023). Introduction to the handbook on higher education management and governance. In A. Amaral & A. Magalhães (Eds.), *Handbook on higher education management and governance* (pp. 1–13). Edward Elgar Publishing.

Basic Law for the Federal Republic of Germany (GG) of May 23, 1949. *Bundesgesetzblatt (BGBl.)*, 1 [as of December 20, 2024].

Bastedo, M. N. (2009). Convergent Institutional Logics in Public Higher Education: State Policymaking and Governing Board Activism. *The Review of Higher Education*, 32(2), 209–223. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0045>

Bavarian Higher Education Innovation Act (BayHIG) of August 5, 2022. *Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt (GVBl.)*, 414 [as of December 23, 2024].

Benedek, P. (2016). Compliance Issues in Higher Education. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(1), 55–61. DOI: 10.1515/ptse-2016-0008

Bevir, M. (2010). *Democratic governance*. Princeton University Press.

Black, S. (2015). Qualities of Effective Leadership in Higher Education. *Open Journal of Leadership*, 4(2), 54–66. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2015.42006>

Blaschke, S., Frost, J. & Hattke, F. (2014). Towards a Micro Foundation of Leadership, Governance, and Management in Universities. *Higher Education*, 68(5), <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9740-2>

De Boer, H., Enders, J., Schimank, U. (2007). *On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany*. In: D. Jansen (Ed), *New Forms of Governance in Research Organizations*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5831-8_5

Braithwaite, J. (2002). Rules and Principles: A Theory of Legal Certainty. *Australasian Journal of Legal Philosophy*, 27(2), 47–82.

Brittian, W. (2023). Managing Student Bullying of Professors in Higher Educational Institutions. [Doctoral Dissertation, Walden University]. *Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/11632>

Carnegie, G. D. & Tuck, J. (2010). Understanding the ABC of University Governance. *The Australian Journal of Public Administration*, 69(4), 431–441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2010.00699.x>

Carson, A. S. (2020). Good Faith and Trustworthiness in University Governance. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1220–1236. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12434>

Chadwick, A. (2009). Web 2.0: New Challenges for the Study of E-Democracy in an Era of Informational Exuberance. *I/S: A Journal of Law and Policy for the Information Society*, 5(1), 9–41.

Chugh, R., Turnbull, D., Cowling, M. A., Vanderburg, R. & Vanderburg, M. A. (2023). Implementing Educational Technology in Higher Education Institutions: A Review of Technologies, Stakeholder Perceptions, Frameworks, and Metrics. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16403–16429.

Dodge, A., Silverberg, R. P. & Zahedi, K. (2016). CHAPTER THIRTEEN: Leadership Denied: Principal as Compliance Officer. *Counterpoints*, 492, 191–206. <http://www.jstor.org/stable/45157512>

Drew, G. M. (2010). Issues and Challenges in Higher Education Leadership: Engaging for Change. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 57–76. <https://doi.org/10.1007/BF03216930>

Egner, H. & Uhlenwinkel, A. (2024). *Wer stört, muss weg! Die Entfernung kritischer Professoren aus Universitäten*. Westend-Verlag.

Enders, J., De Boer, H. & Weyer, E. (2013). Regulatory Autonomy and Performance: The Reform of Higher Education Re-visited, *Higher Education*, 65(1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9578-4>

Estermann, T., Nokkala, T. & Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe II: The Scorecard*. European University Association. https://www.researchgate.net/publication/216508555_University_Autonomy_in_Europe_II_The_Scorecard

G&I International / TU Delft-FBI Consultancy (2024). Management summary: TU Delft – Moral Deliberation Chamber on Collaboration with the Fossil Fuel Industry. *Delft: TU Delft-FBI Consultancy*.

Ginsberg, B. (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters* (2nd ed.). Oxford University Press.

Gornitzka, Å., Maassen, P. & De Boer, H. (2017). Change in University Governance Structures in Continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274–289. <https://doi.org/10.1111/hequ.12127>

Gralke, H.-J. & Scherm, E. (2015). Top-down oder nicht Top-down reicht nicht. Plädoyer für ein individualisiertes Management von Universitäten. *Forschung & Lehre*, 22(12), 10–12.

Hagerer, I. (2022). It is still about bureaucracy in German faculties. *Tertiary Education and Management*, 28(4), 335–352. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09112-9>

Haug, G., Krieg, T., Auer, M., Barner, A., Broer, F., Di Fabio, U., Engels, D., Gruss, P., Hornig, F., Kreutz-Gers, W., Krull, W., Kühl, S., Stückradt, M. & Voßkuhle, A. (2025). Mehr Freiheit – weniger Regulierung: Vorschläge für die Entbürokratisierung des Wissenschaftssystems. *Diskussion (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina)*, 36. https://doi.org/10.26164/leopoldina_01_01255

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press.

Jackenkroll, B. & Scherm, E. (2016). Die erfolgreiche Umsetzung von Veränderungen in Universitäten: Bedeutung und Beeinflussung der Veränderungsbereitschaft von Professoren und die besondere Rolle des affektiven Commitments. *Wissenschaftsmanagement* 6, 12–15.

Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>

Jungwirth, C. (2025). Governance von Hochschulen aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre. In W. Matiaske, W. Burr, & D. Sadowski (Eds.), *Ideengeschichte BWL III: Sektorlehren (2025)*. Springer.

Kezar, A.J. & Holcombe, E. M. (2017). *Shared Leadership in Higher Education: Important Lessons from Research and Practice*. American Council on Education.

König, A. & Graf-Vlachy, L. (2020). Das Team erfolgreich durch die Krise führen. *Forschung & Lehre*. <https://www.forschung-und-lehre.de/management/das-team-erfolgreich-durch-die-krise-fuehren-3003>.

Krüger, T. & Rudinger, G. (2025). Rektor und Wissenschaftsministerin des Jahres. Ergebnisse einer Umfrage. *Forschung & Lehre*, 32(3), 24–25.

Kühl, S. (2025, March 5). Die Verwaltung der Werte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, N4.

Leisyte, L. & Westerheijden, D.F. (2014). Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education. In Eggins, H. (eds.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education (83–97)*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-494-9_7

Maassen, P. (2017). The University's Governance Paradox. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 290–298. <https://doi.org/10.1111/hequ.12125>

Marín, V. I., Zawacki-Richter, O., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Bond, M., Bozkurt, A., Conrad, D., Jung, I., Kondakci, Y., Prinsloo, P., Roberts, J., Veletsianos, G., Xiao, J. & Zhang, J. (2022). Faculty Perceptions, Awareness and Use of Open Educational Resources for Teaching and Learning in Higher Education: A Cross-Comparative Analysis. *Research and Practice in Technology-Enhanced Learning*, 17(11), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00185-z>

McClure, K. R. & Hicklin Fryar, A. H. (2022). The Great Faculty Disengagement. *The Chronicle of Higher Education*, (68)11. <https://www.chronicle.com/article/the-great-faculty-disengagement>

McNulty, S. L. & Wampler, B. (2015). Participatory Governance. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences (p. 1–15)*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118900772>

- Morozov, E. (2014). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. Penguin Books.
- Ni, J. (2024). 'A dire situation': Penn faculty say shared governance broke down over past year. *The Daily Pennsylvanian*. Retrieved on December 4, 2024 from <https://www.thedp.com/article/2024/12/penn-shared-governance-faculty-criticism-erosion-administration>
- OECD (2023). *Open Government for Stronger Democracies: A Global Assessment*, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/open-government-for-stronger-democracies_88aa0131/5478db5b-en.pdf
- Olson, G. A. (2009). Exactly what is 'Shared Governance'? *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/exactly-what-is-shared-governance/>.
- Ortmann, G. (2010). On drifting rules and standards. *Scandinavian Journal of Management*, 26(2), 204–214.
- Peus, C. (2019). Zwischen knappen Ressourcen und Mitsprachewille. *Forschung & Lehre*, 26(12), 1088–1089.
- Popper, K. R. (2013). *The Open Society and its Enemies: New One-Volume Edition*. Princeton University Press.
- Pucciarelli, F. & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
- Rein, S. (2017). Rolle vorwärts, Rolle rückwärts, Spagat. *Wissenschaftsmanagement*, 22(5/6), 18–21.
- Republik Österreich. (1920). Bundes-Verfassungsgesetz (BGBl. Nr. 1/1930, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 51/2012).
- Scherm, E. (2015). Man muss darüber reden (dürfen): Individuelle Autonomie und Autonomie der Gesamtorganisation – vier Thesen. *Wissenschaftsmanagement*, 20(3), 30–33.
- Scholz, C. & Stein, V. (2015). Sag mir, wo die Uni ist... *Forschung & Lehre*, 22(7), 552–554.
- Schröder, T. (2020). Regelkonforme Forschung und Lehre. Die Aufgabe von Compliance in wissenschaftlichen Einrichtungen. *Forschung & Lehre*, 27(7), 578–580.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1999). Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (SR 101, zuletzt geändert durch AS 2024 197).
- Shattock, M. (2003). Re-balancing modern concepts of university governance. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 235–244.

Shattock, M. (2013). University Governance, Leadership and Management in a Decade of Diversification and Uncertainty. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 217–233. <https://doi.org/10.1111/hequ.12017>

Silber, N. J. (2011). *The Problematic Presumption of Board Confidentiality* (Hofstra University Legal Studies Research Paper No. 11-01).

Stafford-Cotton, N. (2021). *Exploring How Organizations Ensure the Hiring Process is Conducted Appropriately to Avoid Legal Issues*. [Doctoral Dissertation, Walden University, Walden] Dissertations and Doctoral Studies Collection. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/10756>

Stockinger, S. A. E. (2018). *Governance and Management of German Universities* [Doctoral Thesis, University Augsburg]. University Library Augsburg. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/67944>

Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571–610. <https://doi.org/10.2307/258788>

Teichler, U., Cummings, W. K. & Arimoto, A. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1>

Tiede, H.-J. (2021). *The 2021 AAUP Shared Governance Survey: Findings on Faculty Roles by Decision-Making Areas*. AAUP Bulletin. https://www.aaup.org/sites/default/files/2021-AAUP-Shared-Governance-Survey-Findings-on-Faculty-Roles_0.pdf

Tierney, W. G. & Lanford, M. (2014). The Question of Academic Freedom: Universal Right or Relative Term? *Frontiers of Education in China*, 9(1), 4–23. <https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0002-x>

Walker, K. D. (2023). World Café. In J. M. Okoko, S. Tunison & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of Qualitative Research Methods. Selected Contextual Perspectives* (P. 483–488). Springer Texts in Education.

Weber, B. (2020). Risikoadäquates Handeln. Ist Compliance notwendiges Übel oder Chance für die Wissenschaft? *Forschung & Lehre*, 27(7), 582–583.

Wernsmann, R. (2020). Systematische Kontrolle. Braucht Wissenschaft Compliance? *Forschung & Lehre*, 27(7), 584–585.

Wissenschaftsrat (2018). Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html>

Wolff, B. (2022). Komplexes Gefüge. *Forschung & Lehre*, 29(12), 934–935.

Manuscript received: 14.03.2025

Manuscript accepted: 16.09.2025

Author information:

Professor Dr. Carola Jungwirth
Chair of Business Administration with a Focus on Governance
University of Passau
Dr. Hans-Kapfinger-Str. 14b
94032 Passau
Mail: Carola.Jungwirth@Uni-Passau.de

Prof. Dr. Carola Jungwirth holds the Chair of Business Administration with a Focus on Governance at the University of Passau. Her research on higher education management concentrates on shared governance and shared leadership. In particular, she examines how agile and participatory structures can make universities more successful and sustainable. Previously, she was President of the University of Passau (2016–2020), where she promoted numerous innovation projects and strengthened international cooperation.

From General Management Competencies to Leadership Development: Insights from Senior Leaders in Swiss Higher Education

Robert Perich, Ladina Rageth, Danya He and Maryna Lakhno

This article examines the general management competencies which senior leaders in higher education institutions (HEIs) consider relevant for effectively fulfilling their positions, given the increasing complexity of the sector and the growing demands on the management of HEIs. Using the Swiss higher education context as a case study, we conducted an online survey of senior HEI leaders across different HEI types and management functions. Among the six general management competency fields from our framework model, current leaders consider leadership, strategic thinking and acting, and shaping organisational change to be most crucial, while acting within a political environment will gain greater future relevance. In sum, we identify potential for better preparation of future HEI leaders. The high homogeneity in the survey results across HEI types and levels of complexities suggest a case for a national, cross-institutional leadership development programme, as seen in other countries.

Keywords: management, leadership, higher education, competencies, empirical research

1 Introduction

Over recent decades, international New Public Management (NPM) reforms – alongside a broader shift toward increased institutional autonomy – have significantly transformed the governance of higher education (HE). A key consequence of this transformation has been the professionalisation of HE management, marked by two parallel trends: the growing involvement of academics in managerial roles and the influx of external professionals into the leadership of higher education institutions (HEIs). These developments reflect the need for a more diverse range of expertise and competencies to effectively navigate the increasing complexity of HEIs as expert organisations with multiple rationalities (e.g. Boitier & Rivière, 2016; Macfarlane, 2011).

Traditionally, HEI leaders have been selected based on their scholarly expertise and teaching excellence rather than on their leadership competencies (Grajfoner et al., 2024). Combined with unclear expectations of HEI leaders (Cardno, 2013), this procedure may result in the appointment of academic candidates who are inadequately prepared for senior leadership positions (Gonaim, 2016; Magrane et al., 2018). In their Europe-wide study, Bunescu and Estermann (2021) find that “[l]eadership training is

very seldom a requirement for accessing university leadership positions" (p. 35). Incoming leaders in HE – whether with an academic career or with an external career – often *"do not feel sufficiently prepared or supported for their leadership roles"* (Grajfoner et al., 2024, p. 1200). Thus a deeper understanding of the requirements of senior HEI leaders and the competencies they consider essential for effective leadership offers valuable insights for enhancing leadership development in academia.

This article contributes to the literature on HE management by examining leadership demands in HEIs through a national study in Switzerland. Specifically, we investigate:

- (1) which general management competencies (GMCs) senior HEI leaders consider important now and in the future,
- (2) how perceptions of competency requirements vary by institutional type and organisational complexity,
- (3) how leaders prepared for their roles, and
- (4) what competency gaps they encountered upon assuming their positions.

We focus on the competencies senior HEI leaders deem essential for general management roles – positions that require strategic vision, engagement with diverse stakeholders, and the ability to lead other leaders – setting them apart from roles centred on managing individual employees, such as professorships or research group leadership. According to Lavigne (2019) institutional characteristics affect competency requirements for senior HEI leaders. By examining variations across institutional types and organisational complexity, this study therefore accounts for differences in funding models, governance structures, and institutional missions, offering valuable insights – particularly for diverse HE systems like those in the German-speaking countries. While the HEI classification by type follows legal definitions, we define organisational complexity as a combination of size, diversity, and interdependence.

Building on the literature and practitioner insights derived from the accumulated experience within our professional networks, we developed a multidimensional GMC model encompassing the cross-functional knowledge, skills, and attitudes required by senior HEI leaders. We define senior HEI leaders as 1) those holding the *"highest individual authority"* (Badillo-Vega et al., 2021) with significant influence on their institutions, e.g. rectors (presidents, directors) or vice-chancellors and 2) those with significant area responsibilities (Lavigne, 2019), e.g. for core HEI functions (education/research/knowledge transfer), an academic unit (e.g. deans, heads of faculty, department, institute, or research centre), or a support function (e.g. directors of administration or finance, general secretaries).

To investigate our research questions, we collected publicly available data on senior HEI leaders' positions and career paths in Switzerland and conducted a representative online survey among them. This data forms part of a larger research project on HEI leadership in Switzerland (Perich et al., 2024).

The article is structured as follows: Section 2 reviews the literature and introduces the GMC model. Section 3 contextualises the study within the Swiss HE sector. Section 4 outlines the methodology, followed by findings in section 5. Section 6 discusses limitations and implications for practice, and section 7 concludes with contributions and future research directions.

2 Literature Review

2.1 Literature on HEI Management Competencies

The literature on HEI management competencies presents a range of frameworks capturing both generic and context-specific leadership requirements. While these models differ in focus, they converge on key attributes considered essential for navigating HEI complexities. For instance, Bryman (2007) identifies 13 aspects of effective leadership across the UK, the US and Australia, including open communication, strategic vision, participatory decision-making, resource provision, advocacy, fairness, a positive work environment, trustworthiness, feedback, and junior staff development. For an Australian study on academic leadership capabilities, Scott et al. (2008) categorise competencies into five interrelated dimensions: personal, interpersonal, and cognitive capabilities, as well as generic and role-specific competencies. Based on a thorough review of empirical studies, Aziz (2018) identifies three leadership clusters: leading self (personal competencies), leading others (social skills), and leading the organisation (cognitive/tactical skills). Analysing HE leadership in Moldova, Dawson et al. (2020) highlight nine common themes across various competency frameworks: leadership, HE knowledge, resource and people management, talent development, personal impact, productivity, behaviours, and values. Given the breadth and diversity of the previously identified HEI management competencies, investigating senior leaders' relevance assessment gains even more importance.

Research on HEI leadership competencies spans various organisational levels, from middle management to senior executive roles. Several studies have examined middle-level leaders such as deans and department chairs, including Gonaim (2016) who draws on studies from around the globe; Lavigne (2019) for Canada; and De Boer and Goedgebuure (2009) in Australia, Germany, Japan, the US, and the UK. Rökken (2006) explores German university presidents' career paths, however without detailing com-

petency requirements, whereas Freeman and Kochan (2013) identify personal attributes, management, and communication as key for US university presidents. In their systematic literature review, Badillo-Vega et al. (2021) conclude that "*[f]uture inquiry could consider university presidents' leadership within the complex institutional environments in which the universities are embedded*" (p. 677).

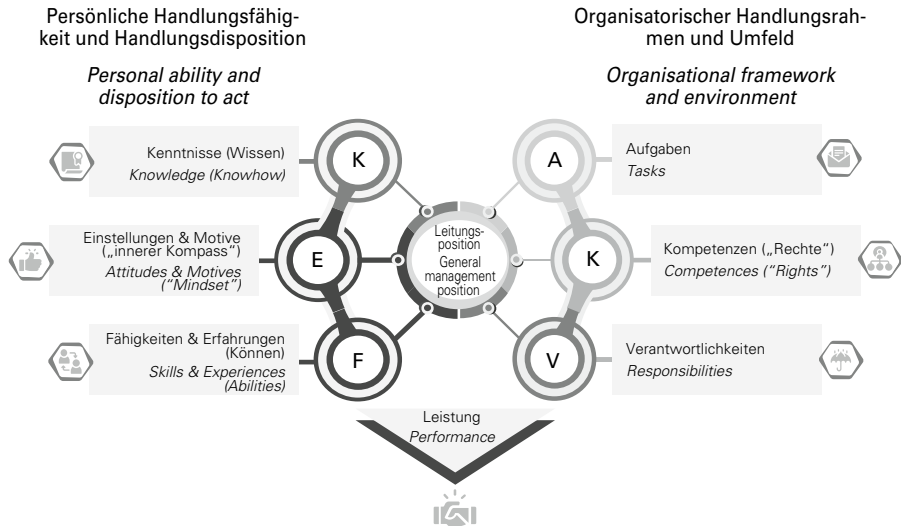
Research on senior HEI leadership in German-speaking countries remains limited. The KaWuM project identifies communication, analytical skills, and system knowledge as core competencies for German HE managers (Rathke et al., 2023). Sack's (2019) academic leadership model highlights implementation orientation, visionary thinking, change management, and intercultural competence. In Austria, Ehrenstorfer et al. (2015) identify academic excellence, professional expertise, leadership and social skills, personality traits, management skills, and organisational knowledge as key competency fields. At the European level, the NEWLEAD project underscores vision formulation, emotional intelligence, communication, networking, people management, and bridging academia with politics as essential leadership competencies (EUA, 2023). These competencies align with the three competency sets identified across 27 European countries: people management (communication, open-mindedness, conflict resolution), technical skills (financial and knowledge management), and strategic skills (decision-making, visioning, change, and crisis management) (Bunescu & Estermann, 2021).

In addition to geographical context, institutional characteristics such as an HEI's size, age, and academic focus influence competency requirements (Engwall et al., 1999; Lavigne, 2019). However, the majority of existing research focuses on single institutional types or disciplinary contexts, thus limiting the ability to draw conclusions about differences across settings. For example, some studies examine leadership in specific HEI types, including technical universities (Cardno, 2013) and universities of applied sciences (Windlin, 2022), or focus on discipline-specific leadership e.g. in engineering (Magrane et al., 2018) and medicine (Viera & Kramer, 2020). Others explore leadership in specialised institutions such as non-university research institutes (Sack, 2019). While these studies offer valuable insights, they do not typically compare findings across institutional types. One rare exception is the Austrian study by Ehrenstorfer et al. (2015) which shows that leaders at universities prioritise academic practices and international visibility, whereas leaders at universities of applied sciences emphasise professional expertise. The two groups, however, report similar competency gaps in HR management, financial oversight, administration, and conflict resolution. In general, studies on leadership competencies and leadership development in HE (Hempsall, 2014; Maduforo et al., 2024; Simmonds & Tsui, 2010; Wolverson et al., 2005) further support the finding that HE leaders often lack sufficient training for their positions (Grajfoner et al., 2024).

Overall, despite extensive research on HEI leadership competencies, several gaps remain. While existing studies identify broad competency frameworks and leadership attributes, little research directly investigates which competencies senior HEI leaders currently prioritise and anticipate needing in the future. Furthermore, while some studies address differences between leadership roles, there is limited insight into how competency perceptions vary across institutional types and organisational complexity. Additionally, research on leadership preparation remains fragmented, often focusing on career pathways rather than the specific ways in which leaders develop the competencies required for their roles and the challenges leaders encounter upon assuming their positions. Addressing these gaps is essential for aligning leadership development with the evolving demands of HEI management.

2.2 General Management Competencies Model

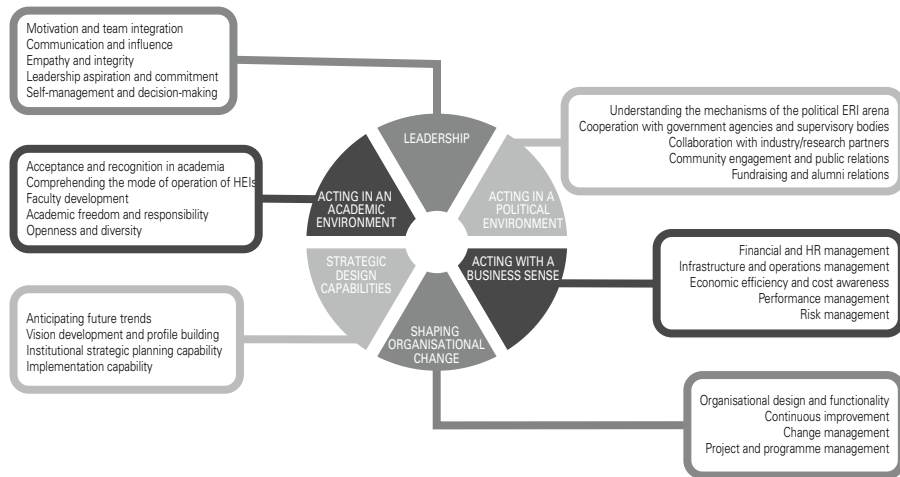
This article examines the competencies that senior HEI leaders consider relevant for general management roles, which involve a strategic vision, engagement with diverse stakeholders, and leading other leaders – distinct from managing individual employees, as in professorships or research groups. Competencies encompass the knowledge, skills, and attitudes needed to effectively fulfil a specific organisational role (Boyatzis, 2008; Hellriegel et al., 2002). From a behavioural science and business management perspective, competencies are not limited to personality traits but are expressed through observable behaviour (Kaufhold, 2006). As a transactional construct, competency represents both individuals' ability to perform tasks and the organisational authorisation to do so (Becker, 1994). Furthermore, senior leaders' capacity to act is shaped by their specific organisational framework and environment, reinforcing the dynamic and institutional nature of leadership competencies. Figure 1 illustrates that senior leaders' ability to act – reflected in their observable knowledge, attitudes, and capabilities (see left side of the figure, K, E, F) – is connected to the organisational framework for action, which defines tasks, rights, and responsibilities (see right side of the figure, A, K, V), through a designated management position.

Figure 1: Theoretical conceptualisation of GMCs

Notes: Own illustration.

As section 2.1 illustrates, studies on HEI management competencies often emphasise personality traits or generic skills. Many remain abstract, overlooking the specificities and multiple rationalities of HEIs as expert organisations. This underscores the need for practice-oriented frameworks tailored to the HEI context. To identify the GMCs senior HEI leaders consider relevant, we therefore developed our own model, integrating insights from existing research, the Swiss Federal Office of Personnel's Competencies Model 21 (Eidgenössisches Personalamt, 2021), and practitioner discussions. Our model captures the full spectrum of GMCs for senior leaders in scientific organisations operating in multidimensional fields (De Boer & Goedegebuure, 2009). It emphasises leaders' roles within the organisation, defining competencies as observable tasks and behaviours rather than personality traits. The model includes 28 competencies across six fields (Figure 2), structured into three interconnected pairs, each balancing complementary aspects:

- (1) leadership (individual level) vs. shaping organisational change (organisational level);
- (2) acting in an academic environment (management of internal stakeholders) vs. acting in a political environment (management of external stakeholders);
- (3) strategic design capabilities (forward-looking and planning perspective) vs. acting with a business sense (everyday operating perspective).

Figure 2: Underlying model on GMCs of senior HEI leaders

Notes: The individual competencies are described in detail by Perich et al. (2024)¹; own illustration.

Unlike other models, ours accounts for HEIs' unique characteristics as expert organisations, shaped by academic values, decentralised structures, competing stakeholders, multiple rationalities, and strong professional autonomy (Musselin, 2006). This aligns with calls for context-sensitive leadership models (Macfarlane et al., 2024). Our model goes beyond generic leadership dispositions, reflecting the broader set of competencies essential for effective HEI leadership. By incorporating diverse reference groups and their demands, it moves beyond individual-focused frameworks, emphasising leadership as advancing the institution as a whole. Developed through practitioner consultations, it recognises the complexities of leadership in expert organisations and provides a systemic framework for identifying and developing key competencies.

3 The Swiss Higher Education Sector

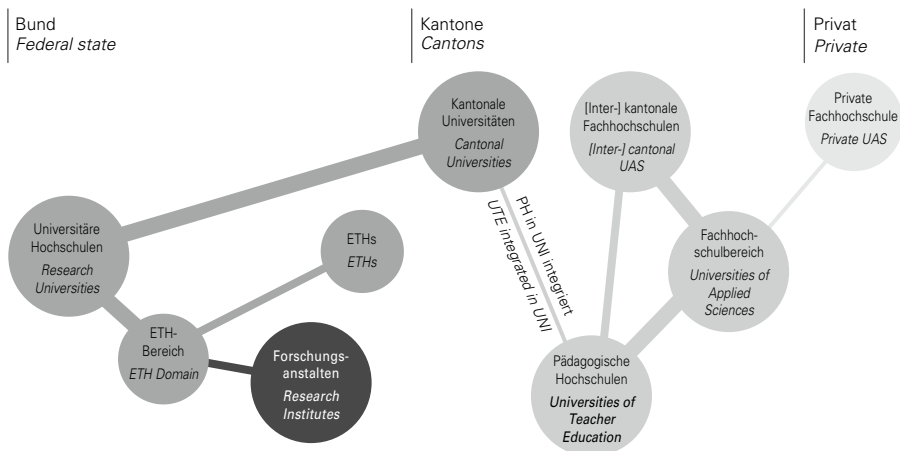
The Swiss HE sector is unique but highly relevant to other HE systems for several reasons. First, Switzerland exemplifies the global trends of expansion and diversification in HE systems (Marginson, 2016). Second, the Swiss context comprises a diverse landscape of HEIs, encompassing a great variety of institutional types and governance arrangements (Lepori et al., 2014). Third, the Swiss HE sector has undergone significant restructuring in recent years, including the reorganisation of the universities of applied sciences and the universities of teacher education. Such institutional transformations reflect broader international trends, as HE systems worldwide are consolidating institutions, redefining governance structures, and adapting to evolving educational and labour market demands (Marginson, 2016). Fourth, New Public Management

¹See Perich et al. (2024), Appendix A6 on p. 103ff., <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000721357>.

(NPM) reforms have significantly reshaped the Swiss HE system, enhancing HEIs' autonomy and accountability (Fürst et al., 2022). Similar to NPM transitions in many other countries (Broucker & De Wit, 2015), these changes have intensified the need for managerial, competency-based leadership approaches.

Despite its modest size, Switzerland has a highly diverse and fragmented HE landscape (Figure 3) – comparable in many respects to those of Germany and Austria. This diversity underscores the importance of investigating potential variations of competency requirements by HEI type. The five HEI types analysed in this article are considered equivalent based on the 2015 Higher Education Funding and Coordination Act (HEdA)², with the majority of funding provided by the federal government and the cantons in a shared governance model. However, the different HEI types significantly vary in their specific funding models, governing bodies and mission (Swiss State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI, 2024).

Figure 3: Institutions of the analysed Swiss HE area



Notes: Our depiction of the Swiss HE area (based on Pasternack & Maue, 2016).

- At the federal level, the ETH domain comprises the two federal institutes of technology (ETHs) and the four research institutes (RIs)³, all operating under the same governance framework. As a distinct and legally established entity, the ETH domain operates under the direct supervision of the Swiss Confederation. The academically oriented ETHs provide teaching, conduct basic research and are responsible for knowledge transfer with a focus on natural sciences and engineering, mathematics, and architecture. The research institutes conduct mission-oriented research and

²Federal Act on Funding and Coordination of the Swiss Higher Education Sector (Higher Education Act, HEdA) 30 September 2011 (Status as of 01/03/2021), <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/en>.

³See <https://ethrat.ch/en/eth-domain/portrait-eth-domain/> (access date: 11/03/2025).

provide scientific and technical services through specific user labs, while closely collaborating with the two ETHs.

- At the cantonal level, there are the ten cantonal universities (UNIs). Together, the ETHs and UNIs have around 170,000 students, representing around 60 % of all HEI students in Switzerland (FSO, 2024). Like the ETHs, the UNIs have an academic orientation and focus on basic research. They are either full universities (some with medical faculties) or multi-discipline universities.
- Also at the cantonal level, there are the nine universities of applied sciences (UAS), each governed by one or more cantons, and one private UAS. They are characterised by their focus on applied research and practice-oriented study programmes leading to professional qualifications. Most UAS offer several disciplines, ranging from engineering and information technologies, chemistry and life sciences, business and services, theatre and other arts, to social work, health, and nursing.
- The eighteen universities of teacher education (UTEs) are also each governed by one or more canton(s). As mono-disciplinary institutions, they focus on teacher training, either independently or as part of an UAS.

Altogether, the Swiss system draws a clear distinction between HEI with an academic focus and those designed to equip students with practical skills for specific professions. However, even within each HEI type, there are significant differences in terms of mission, size, history, organisation and governance structure (SERI, 2024). For example, cantonal universities with medical faculties and affiliated university hospitals face significantly higher costs and administrative complexity due to the involvement of additional stakeholders, such as public health departments and clinical partners. Similarly, the technically and scientifically oriented institutions of the ETH domain are more resource-intensive, often relying on large-scale international third-party funding and collaborative research networks involving non-university and global partners. In contrast, smaller, single-discipline universities focusing primarily on the humanities and social sciences typically operate with lower financial requirements and fewer external dependencies.

4 National Online Survey of Senior Leaders at Swiss HEIs

4.1 Data Collection

Our sample comprises all senior leaders who were working at one of the 44 Swiss HEIs (ETHs, RIs, UNIs, UASs and UTEs) and who had an overall institutional responsibility or a significant academic or non-academic area responsibility (reporting date: 1 March 2024). By analysing HEI websites, organisational charts, and governance documents (e.g. HEI statutes, function chart), we identified the relevant leadership positions for each HEI. Apart from distinguishing between those who are members

of the (extended) executive board or not, we also differentiate between the following functions (Figure 4):

- senior leaders with an overall *institutional responsibility* (rectors, presidents, directors);
- senior leaders with a significant *academic area responsibility*, either for a cross-sectional academic core function (education/research/knowledge transfer, e.g. vice rector/president for teaching or research), or for a basic academic unit (e.g. dean, head of department, large institute, academic platform, or research centre);
- senior leaders with a significant *non-academic area responsibility*, i.e. a cross-sectional support function (e.g. secretary general, directors of administration, finance, HR, or infrastructure).

Figure 4: Overview of management functions and levels of study sample

	Overall responsibility N= 30 (10%)	Academic area responsibility N= 157 (50%)		Non-academic area responsibility (support responsibility) N= 125 (40%)		
(Extended) Executive Board (N = 167; 54%)	1 Rector N= 30 (10%)	Rector, President, Director				
	2 Head of a subdivision I (directly subordinated) N= 136 (44%)	Pro-rector, Vice President Academic functional responsibility (core functions T/R/KTT)	Academic subdivisional Responsibility RI (Division Manager)	Academic subdivisional responsibility UAS (Head of Department)	Administrative Director	Pro-rector, Vice President Head of general/academic support function Infrastructure responsible HR responsible Finance responsible Head of Communication (General Secretary)
	3 Head of a subdivision II (not directly subordinated) N= 114 (36%)			Academic subdivisional responsibility UAS (Head of Department)		
	4 Head of other (large) subunits N= 32 (10%)		Academic head of other subunits (Head of Institute/Center/Platform)	Academic subdivisional responsibility UNI (Dean)		
	5 Professorship/Research Group			Academic subdivisional responsibility ETH (Head of Department)		Head of Department, Head of Staff Unit

Notes: Own illustration of study sample by management function and level with number of respondents and shares in brackets.

For larger and more complex HEIs, we included not only the members of the (extended) executive board and the heads of directly subordinated academic subunits (i. e. faculties, departments) but also other selected key positions, e.g. heads of scientific platforms and of administrative departments providing essential infrastructure and administrative services for the entire HEI (e.g. finance, HR, ICT, real estate and operations, student administration, library). These considerations yielded a national sample of 488 senior HEI leaders.

We first gathered publicly available information on the senior leaders' positions and biographies, e.g. on their websites and LinkedIn-profiles. Next, we conducted an online survey in spring 2024, gathering insights into senior leaders' characteristics, career paths, leadership development, and their assessment of competencies and gaps. A total of 312 senior leaders participated, yielding a response rate of 63,9%.

4.2 Measures

To answer our research questions, we surveyed the senior HEI leaders on the importance of each of the GMCs in our model and on the competency gaps they experienced when assuming their current senior leadership positions (Table 1). We also asked them to identify the main sources from which they primarily developed the competencies they consider relevant for their leadership position. If they acquired these competencies through internal or external continuing education or leadership development programmes, we asked them to provide more information on the specific programmes.

Table 1: Survey questions and variables on GMCs

Thematic category	Question	Scale
Importance of GMCs	For each of the 28 competencies in figure 2: How important are these competencies to your role today?	1 (Not important) to 5 (Extremely important)
	For each of the 28 competencies in figure 2: How do you anticipate the importance of these competencies will change over the next 5–10 years?	–1 (Less important), 0 (Neutral), 1 (More important)
Competency gaps	Reflecting on the transition into your current senior leadership role, which specific competency areas presented the greatest challenges for you? In which areas would you have benefited from more focused preparation or training?	Open question (five text fields)

continued on the next page

Table 1, continued

Thematic category	Question	Scale
How they developed their competencies	<p>From which of the following sources have you primarily developed the competencies necessary for your current senior leadership position?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Directly within my current position, through hands-on experience (on the job) – Through professional experiences prior to my current position – Throughout my academic career – Via internal or external continuing education or leadership development programmes – Through personal coaching or mentorship – Introductory phase with my predecessor or job shadowing 	Multiple choice but limited to a maximum of three answers
Continuing education and leadership development programmes	<p>Which continuing education/leadership development programmes have you completed?</p> <ul style="list-style-type: none"> – (Executive) MBA/MPA – MAS/CAS on leadership, HE management, etc. – Specific leadership development programmes – Leadership courses offered/initiated by your own HEI – Conferences and networking events 	Multiple choice with open fields for specification (for those who indicated that they developed their competencies through continuing education or leadership development programmes)

Additionally, we analysed the extent to which the perceived competency requirement profiles differ among senior leaders from HEIs of different types and organisational complexity levels. We define organisational complexity as the product of three factors: the number of elements (size), their diversity (variety), and the interdependence between them (interconnectedness) (Perich, 1992).⁴ Notably, the HEI type does not necessarily correspond with the level of organisational complexity. For example, the HEIs with a very high level of organisational complexity include the two ETHs, but also the four largest UNIs and the University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO).

4.3 Sample Description

Overall, the group of respondents is representative of the entire sample with respect to HEI type, management functions and levels, as shown by the comparisons in Table 2. A total of 488 senior leaders from all five HEI types were included in our sample. Senior leaders from UNIs account for 45,1 % of the sample, which adequately reflects this HEI type's size and complexity. While the proportions of respondents from different HEI types are similar to those in the overall sample, there is a slight overrepresent-

⁴For more information on the indicators and data we used to calculate an organisational complexity index, see Perich et al., 2024, p. 10ff. (Section 2.2: <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000721357>) and p. 96ff. (Appendix A5: <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000721357>)

tation of the ETHs and a slight underrepresentation of the UNIs. Our respondents also adequately represent the management functions (overall responsibility, academic area responsibility or non-academic area responsibility) and management levels (share of members of the extended executive board). However, senior leaders with academic area responsibilities are slightly underrepresented (50,3 % compared to 55,3 %), while those with non-academic area responsibilities are somewhat overrepresented (40,1 % compared to 35,7 %).

Table 2: Comparison of sample and respondents

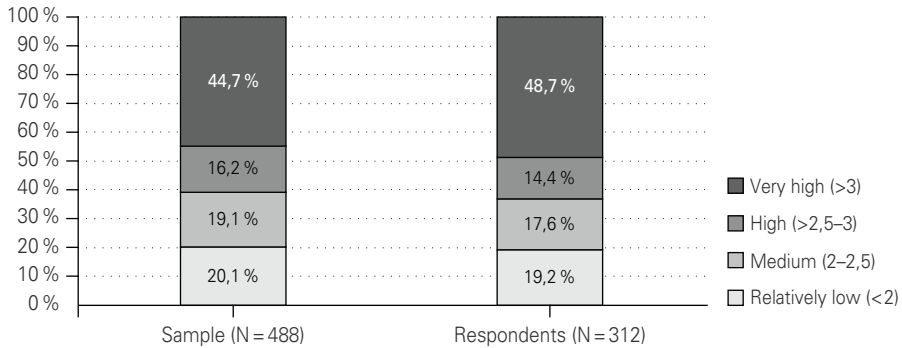
Higher education institution (HEI) (type)	Number (total)		Members of the (extended) executive board		Overall responsibility		Academic division responsibility		Non-academic division responsibility	
Sample										
Universities of applied sciences (10)	138	28,3%	108	78,3%	10	7,2%	84	60,9%	44	31,9%
Universities of teacher education (18)	18	3,7%	18	100,0%	18	100,0%		0,0%		0,0%
Cantonal universities (10)	220	45,1%	93	42,3%	10	4,5%	120	54,5%	90	40,9%
Federal institutes of technology (2)	76	15,6%	17	22,4%	2	2,6%	45	59,2%	29	38,2%
Research institutes in ETH domain (4)	36	7,4%	24	66,7%	4	11,1%	21	58,3%	11	30,6%
All HEIs (44)	488	100,0%	260	53,3%	44	9,0%	270	55,3%	174	35,7%
Respondents										
Universities of applied sciences (10)	86	27,6%	68	79,1%	9	10,5%	49	57,0%	28	32,6%
Universities of teacher education (12)	12	3,8%	12	100,0%	12	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
Cantonal universities (10)	129	41,3%	57	44,2%	5	3,9%	61	47,3%	63	48,8%
Federal institutes of technology (2)	60	19,2%	13	21,7%	1	1,7%	33	55,0%	26	43,3%
Research institutes in ETH domain (4)	25	8,0%	17	68,0%	3	12,0%	14	56,0%	8	32,0%
All HEIs (38)	312	100,0%	167	53,5%	30	9,6%	157	50,3%	125	40,1%

Notes: (Extended) executive board includes both core members and members with advisory function.

Regarding organisational complexity (Figure 5), the respondents demonstrate a slight overrepresentation of very complex HEIs (48,7 %), while the other groups are slightly underrepresented (14,4 %, 17,6 %, and 19,2 %, respectively).⁵

⁵Further analyses show that the respondents are also representative in terms of gender and language regions.

Figure 5: Shares of respondents by the HEI’s organisational complexity



Notes: Figure based on data about HEIs’ organisational complexity separately for all contacted senior leaders (‘sample’) and for the respondents; organisational complexity measured by ten indicators, as described in Perich et al., 2024⁶.

For a more comprehensive understanding of the profile of senior HEI leaders, Table 3 presents data on the respondents’ gender, age, career path, experience in different sectors, leadership experience (before the current position), and whether they were internally or externally recruited for the current position.

Table 3: Selected respondent characteristics

Gender	Age	Career path	Previous career experiences	Previous relevant leadership experience	Recruitment into current position
Female: 32,1%	30–39 years: 0,6%	Academic: 48,7%	In HEI sector: 83,7%	Yes: 60,9%	Internal: 55,4%
Male: 67,9%	40–49 years: 18,6%	Professional: 51,3%	In public sector: 31,1%	No: 39,1%	External: 44,6%
	50–59 years: 53,5%		In private sector: 51,9%		
	60–69 years: 26,3%		Abroad: 51,0%		
	No answer: 1,0%				

Notes: Figures are based on survey data and show the share of respondents (N=312) for each category.

5 Empirical Evidence on Research Questions

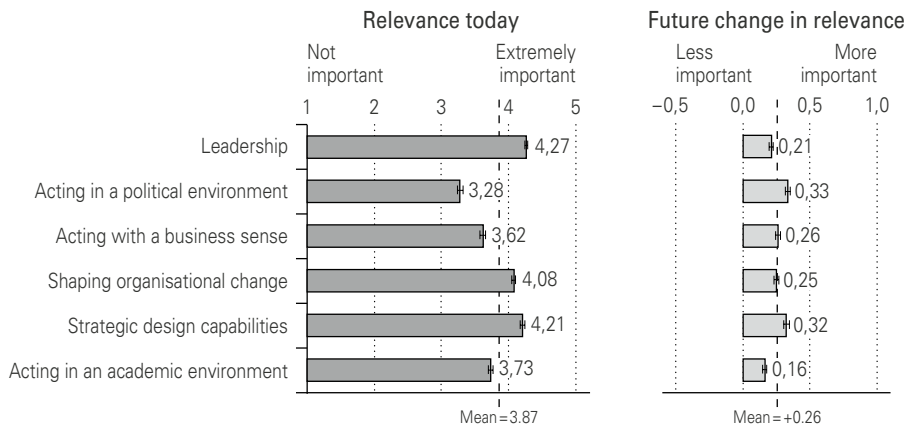
5.1 Competency Requirements Perceived by Senior HEI Leaders

The results show that the competency profiles which senior HEI leaders consider relevant for their current positions are broad and demanding. The left part of Figure 6 demonstrates that all GMC fields are rated, on average, at least somewhat important. However, leadership (4,27), strategic design capabilities (4,21), and shaping organisa-

⁶See Perich et al., 2024, p. 10ff. (Section 2.2: <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000721357>) and p. 96ff. (Appendix A5: <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000721357>).

tional change (4,08) are considered above average in importance. As the right part of Figure 6 illustrates, none of the competency fields is expected to lose importance over the next five to ten years. However, the respondents anticipate strategic thinking and acting to gain even more significance, and competencies in acting within a political environment – which currently have the lowest importance rating – will become more relevant for senior HEI leaders.

Figure 6: Importance of GMC fields today and in the next 5–10 years

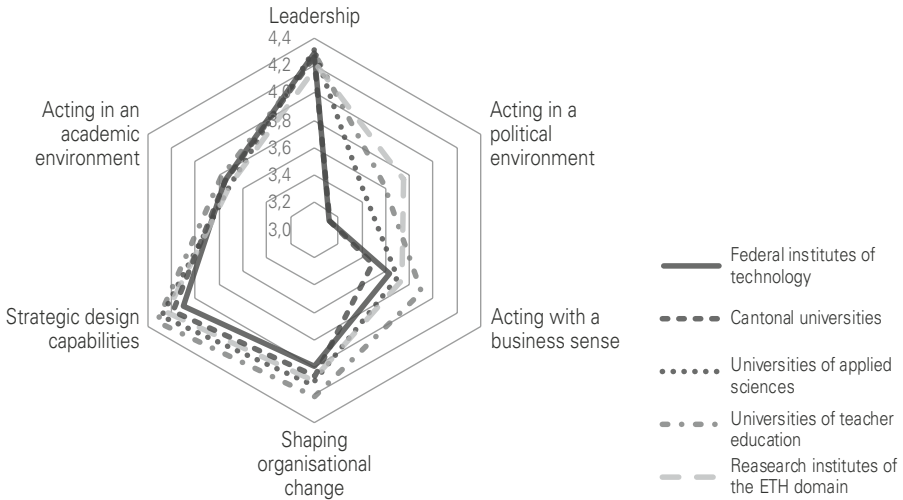


Notes: Figure based on survey data (N = 312); mean values per competency fields are calculated based on respondents' assessment of the individual GMCs; error bars show standard errors; detailed results are presented in Appendix A1 and A2.

Within the three most important competency fields, certain individual competencies rank particularly high, including communication and influence (4,49), motivation leadership and team integration (4,35), empathy and integrity (4,35), and implementation capability (4,32). The respondents foresee the highest future increase in importance for competencies in fundraising and alumni engagement (0,46), community engagement and public relations (0,43), economic awareness and cost efficiency (0,42), and anticipating future trends (0,42).

Examining the differences among respondents from various HEI types in Figure 7, we find only slight variations. Respondents across all different types of HEIs agree on the high importance of leadership and shaping organisational change. Furthermore, there is no significant discrepancy in their perceptions of the relevance of acting in an academic environment and strategic thinking and acting. However, respondents from ETHs and UNIs perceive GMCs related to acting in a political environment and acting with a business sense to be less relevant than those from other HEI types.

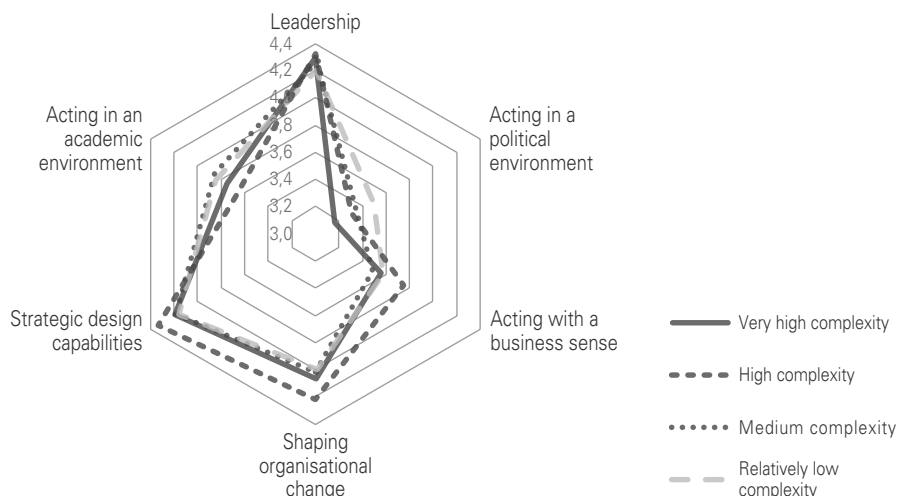
Figure 7: Heterogeneity among HEI types regarding today's importance of GMC fields



Notes: Figure based on survey data (N=60 for ETHs, N=129 for UNIs, N=86 for UASs, N=12 for UTEs, N=25 for RIs); mean values per competency field are calculated based on respondents' assessment of the individual GMCs for each HEI type; figure shows only part of entire scale ranging from 1–5.

Regarding the varying levels of organisational complexity of HEIs, our results indicate similarly consistent patterns (Figure 8). Again, respondents from HEIs across all different complexity levels acknowledge the high relevance of leadership competencies. However, those from HEIs with lower complexity find acting in a political environment more important, while those from highly complex HEIs place greater emphasis on shaping organisational change and strategic thinking and acting.

Figure 8: Heterogeneity among HEIs with different organisational complexity regarding today's importance of GMC fields



Notes: Figure based on survey data (N=152 for very high complexity, N=45 for high complexity, N=55 for medium complexity, N=60 for relatively low complexity); mean values per competency field are calculated based on respondents' assessment of the individual GMCs for each category of organisational complexity; figure shows only part of entire scale ranging from 1–5.

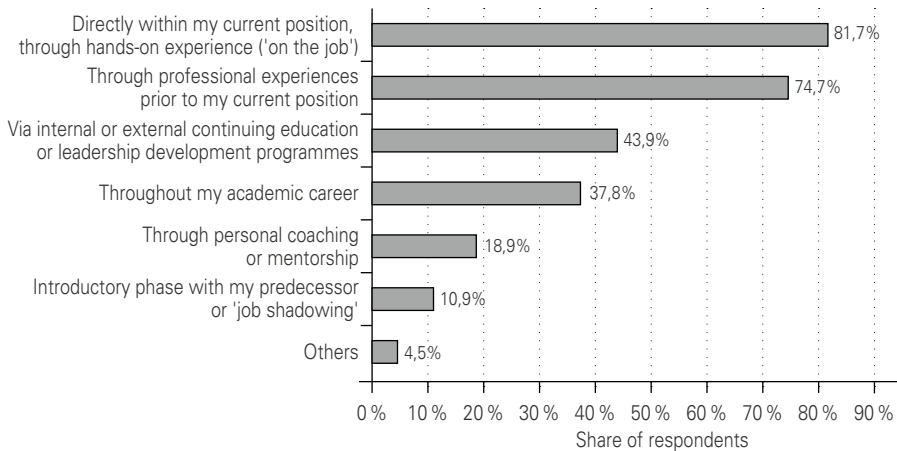
5.2 Where Senior HEI Leaders Developed Their Competencies

Senior HEI leaders acquired the majority of relevant GMCs on the job, both in their current (81,7%) and previous positions (74,7%) (Figure 9). Furthermore, 37,8% of respondents acquired relevant competencies during their academic careers, 18,9% through personal coaching and mentorship, and 10,9% during their introductory phase with their predecessor.

Overall, 43,9% of the respondents gained relevant competencies in internal or external leadership development programmes. This share is especially high for respondents from the UASs (54,7%), the UTEs (66,7%) and the RIs (56,0%). The most frequently mentioned development activities fall into two categories. First, internal leadership courses or programmes delivered by respondents' own institution were cited by 46,0%. Second, 44,5% of the respondents reported participating in specialised leadership development programmes offered across multiple institutions and typically delivered by another HEI, an external provider, or through inter-institutional cooperation (for example, HEM Executive for UASs and UTEs, H.I.T. High Potential University Leaders Identity & Skills Training Programme for women at UNIs and ETHs, or Advanced Academic Leadership Programme for the ETH domain institutions). Additionally, 20,4% of respondents developed their competencies through an Executive Master of Business Administration (MBA) or Master of Public Administration (MPA),

and 27,7 % through a Master of Advanced Studies (MAS) or Certificate of Advanced Studies (CAS) on leadership or HE management (such as the CAS Leadership and Governance in HEIs or the CAS Academic Leadership, mainly targeting lower- or middle-level HEI leaders). Moreover, 48,9 % of respondents stated having further developed their competencies at conferences and networking events.

Figure 9: Sources from which the respondents primarily developed the competencies necessary for their current senior leadership position



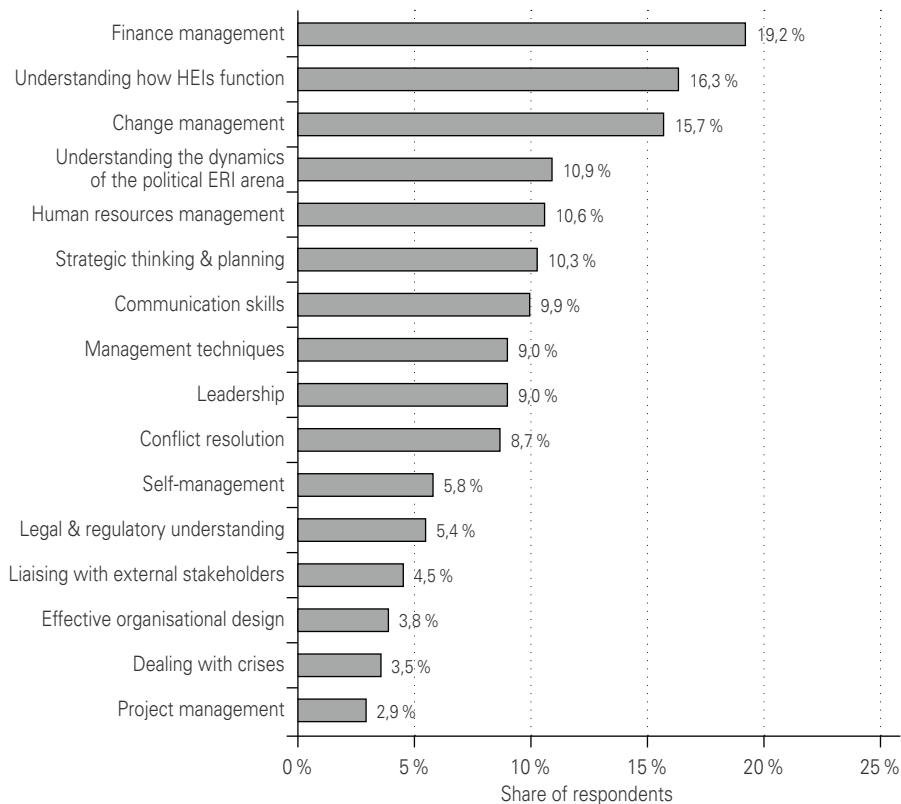
Notes: Figure based on survey data (N = 312); percentages show shares of respondents who indicated that they developed the competencies necessary for their current leadership position from the respective source.

5.3 Competency Gaps Perceived by Senior HEI Leaders

Regarding perceived competency gaps, 80 % of the respondents identify specific competencies with which they were insufficiently equipped when starting their current leadership positions. We grouped their answers to this open question into 16 competency categories, which closely align with the competencies in our model (Figure 10). The most frequently mentioned competencies for which respondents wished they had received more targeted preparation fall into two categories: fundamental management knowledge (e.g. finance management mentioned by 19,2 %, change management by 15,7 %, human resources management by 10,6 %, and general management techniques by 9,0 %) and competencies for navigating the complex HEI environment (e.g. understanding how HEI function, mentioned by 16,3 %, and understanding the dynamics of the political education, research, and innovation landscape, mentioned by 10,9 %). Although acting with a business sense is not considered as the most relevant GMC field today (see section 5.1), senior HEI leaders expect that it becomes relatively more relevant in future, especially regarding economic awareness and cost efficiency. Additionally, around one-tenth of respondents mention to have lacked

competencies in communication, conflict resolution, and leadership, which are considered highly relevant for their current positions.

Figure 10: Categories of competencies for which respondents wished more targeted preparation when starting their position



Notes: Figure based on survey data (N = 312); percentages show shares of respondents who listed the respective competency in an open question on the competencies in which they felt most challenged when starting the current position and would have benefited from more preparation/training.

The competency gaps most frequently mentioned by respondents do not reveal any significant discrepancies across different HEI types and organisational complexities. Above-average mentions come from respondents in UTEs regarding management techniques and understanding the ERI arena, from UASs respondents regarding finance and change management, and from RIs of the ETH domain regarding finance management.

6 Discussion

Our national survey of Swiss HEIs finds that senior HEI leaders perceive a broad and demanding set of competencies. Moreover, the high relevance attributed to all competency fields supports our GMC model. Leadership, strategic thinking, and organisational change emerge as the most critical areas. These findings align with previous research, which highlights the importance of management and communication (Ehrenstorfer et al., 2015; Freeman & Kochan, 2013; Rathke et al., 2023), strategic skills (Bunescu & Estermann, 2021; Sack, 2019), leadership and social skills (Bunescu & Estermann, 2021; Ehrenstorfer et al., 2015; Sack, 2019), organisational knowledge and change management (Ehrenstorfer et al., 2015; Sack, 2019), and knowledge of the higher education and science system or stakeholder management (Rathke et al., 2023; Sack, 2019). Respondents anticipate that all competency fields will gain importance, particularly strategic thinking – especially anticipating future trends – and navigating the political environment, including fundraising, public relations, alumni and community engagement.

When assuming their leadership roles, respondents frequently reported competency gaps in finance, human resources, and change management. This is notable given the growing importance of business acumen, particularly in risk/crisis management and financial oversight, suggesting a need for more targeted preparation. Additionally, around one-tenth of respondents felt challenged by communication, leadership, or conflict resolution, despite recognising their high importance. Many also found understanding the HEI landscape and political environment challenging, highlighting the need for better preparation in these areas.

Most respondents developed their leadership competencies on the job, aligning with Rathke et al.'s (2023) findings for German HE managers. Only 40 % participated in formal leadership programmes, a notably low share that mirrors the NEWLEAD survey across European HEIs (Bunescu & Estermann, 2021). Given the role of structured programmes in fostering leadership skills (Ehrenstorfer et al., 2015; Magrane et al., 2018), this limited participation underscores a gap in institutionalised leadership development.

Despite differences in mission, funding, and complexity, competency requirements were surprisingly similar across HEI types, which aligns with what Ehrenstorfer et al. (2015) show for a small sample of two Austrian HEIs. Our findings suggest that leaders across HEIs could benefit from shared leadership development and exchange. Cross-institutional leadership development programmes could enhance such exchange among senior leaders at different career stages, given previous findings that leadership development programmes are valuable both before assuming leadership roles (Gonaim,

2016) and throughout a leader's career (Hempsall, 2014), Considering the high similarities across HEIs, such programmes could also serve as bridge-builders, fostering collaboration among senior leaders from different institutions.

Our findings may be subject to social desirability bias, as self-reported data lacks external validation. Leaders may over- or underestimate their competency gaps based on perception rather than objective measures. Nonetheless, the high consistency in survey responses and the representativeness of our sample enhance the validity and generalisability of our findings. Future research could incorporate external validation methods, such as 360-degree evaluations, to triangulate self-assessments with perspectives from faculty, staff, and stakeholders. Additionally, our cross-sectional study only captures a single point in time, whereas longitudinal research could track how competency needs evolve with institutional changes.

While this article examines variations between organisational types and complexity levels, future research should explore differences based on career paths, management levels, and functional roles (Perich et al., 2024). Complementing quantitative findings with qualitative interviews would provide a deeper understanding of HE leadership challenges and inform more effective leadership strategies (Perich et al., 2024).

Further studies should also assess the applicability of our findings beyond Switzerland. Research could explore whether similar competency gaps exist in structurally comparable HE systems, such as Germany and Austria, as well as in market-driven systems like the US and UK. Examining HE systems undergoing rapid change, particularly in emerging regions, would offer additional insights into how competency requirements vary across governance and funding models.

7 Conclusions and Future Research Questions

Our study shows that despite the diversity of the Swiss HE system, senior HEI leaders share a consistent perception of general management competency requirements. Across HEI types and organisational complexities, leadership, strategic thinking, and organisational change are considered most critical. Leaders anticipate all competency fields will gain importance, particularly strategic thinking – anticipating trends – and navigating the political landscape, including fundraising and public relations. These growing demands underscore the need to strengthen these competencies for leaders to effectively manage HEIs as expert organisations with multiple rationalities.

At the same time, many senior HEI leaders report feeling unprepared when assuming their roles. They particularly highlight gaps in fundamental management knowledge – finance, human resources, and change management – along with leadership skills

and stakeholder navigation. These findings emphasise the need for targeted leadership development, providing crucial evidence to inform training efforts, particularly for general management positions.

Most senior HEI leaders developed their competencies on the job, with only 40 % participating in formal leadership programmes. While these programmes contribute to management competency development, our findings reveal significant potential for their expansion and enhancement to better support HEI leaders in meeting the demands of their roles.

Moreover, our findings indicate that leadership development for senior HEI leaders can be fostered through a national, cross-institutional programme. Additionally, mentoring, supervision and coaching as well as networking opportunities may foster collaboration across HEI types (Grajfoner et al., 2024). Established programmes in other countries may serve as best practices, e.g. Israel's 'Leadership in Academia Programme'⁷, the Netherlands' UNL executive programme for university leaders ('Governing the University in the 21st Century')⁸ or Sweden's SUHF programme for leaders in academia⁹. The recently announced EUA Leadership Development Programme¹⁰ also demonstrates the growing demand for such programmes, even at a supranational level.

Taken together, this study underscores the broad and demanding competency requirements for senior HEI leaders, which are expected to become even more complex in the future. To equip current and future leaders for the growing challenges of HEIs' multi-rational environments, policymakers must prioritise structured leadership development. A proactive approach to leadership preparation can help prevent future leaders from encountering the same competency gaps as their predecessors. In a fragmented HE system, cross-institutional collaboration offers a valuable opportunity to strengthen leadership capacity on a broader scale.

References

Aziz, D. (2018). Competencies and strategies utilized by higher education leaders during planned change [Doctoral dissertation]. Wayne State University Digital Commons. Accessed 12/03/2025, https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/1914/

⁷<https://leadershipinacademia.com/en/about/> (access date: 22/05//2025).

⁸<https://www.universiteitenvannederland.nl/files/publications/Toelichting%20op%20UGov21%202023%20-%20EN%20%5BFIN%5D.pdf> (access date: 22/05/2025).

⁹<https://suhf.se/in-english/suhf-at-a-glance/> (access date: 22/05/2025).

¹⁰<https://www.eua.eu/our-work/projects/eua-projects/eua-leadership-development-programme.html> (access date: 22/05/2025).

Badillo-Vega, R., Krücken, G. & Pineda, P. (2021). Changing analytical levels and methods of leadership research on university presidents. *Studies in Higher Education*, 46(4), 677–689. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647417>

Becker, R. (1994). *Besser miteinander umgehen. Die Kunst des interaktiven Managements*. Gabler.

Boitier, M. & Rivière, A. (2016). Changing professions? The professionalization of management in universities. In J. Frost, F. Hattke, & M. Reihlen (Eds.), *Multi-level governance in universities* (Vol. 47, pp. 95–113). Springer International Publishing.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

Broucker, B., De Wit, K. (2015). New Public Management in Higher Education. In: Huisman, J., de Boer, H., Dill, D. D., Souto-Otero, M. (Eds) *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4

Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>

Bunescu, L. & Estermann, T. (2021). *Institutional transformation and leadership development at universities: A mapping exercise*. Report from the Innovative Leadership and Change Management in Higher Education project (NEWLEAD). Accessed 12/03/2025, <https://www.eua.eu/downloads/publications/newlead%20report%20v2.pdf>

Cahill, J., Bowyer, J., Rendell, C., Hammond, A. & Korek, S. (2015). An exploration of how programme leaders in higher education can be prepared and supported to discharge their roles and responsibilities effectively. *Educational Research*, 57(3), 272–286. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056640>

Cardno, C. (2013). Images of academic leadership in large New Zealand polytechnics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(2), 124–135. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.775922>

Dawson, D., Hepworth, J., Bugaian, L. & Williams, S. (2020). The drivers of Higher Education leadership competence: A study of Moldovan HEIs. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1217–1232. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1557135>

De Boer, H. & Goedegebuure, L. (2009). The changing nature of the academic deanship. *Leadership*, 5(3), 347–364. <https://doi.org/10.1177/1742715009337765>

Ehrenstorfer, B., Sterrer, S., Preymann, S., Aichinger, R. & Gaisch, M. (2015). Multi-tasking talents? Roles and competencies of middle-level manager-academics at two Austrian higher education institutions. In R. M. O. Pritchard, M. Klumpp, & U. Teichler (Eds.), *Diversity and excellence in higher education* (pp. 175–200). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-172-4_10

Engwall, L., Levay, C. & Lidman, R. (1999). The Roles of University and College Rectors. *Higher Education Management*, 11(2), 75–94.

Eidgenössisches Personalamt. (2021). *Kompetenzmodell 21 der Bundesverwaltung*. Accessed 12/03/2025, <https://www.epa.admin.ch/epa/de/home/dienstleistungen/kompetenzmodell21.spa.epa-kompetenzmodell.app/de/index.html>

EUA (2023). *Innovative leadership and change management in higher education: NEWLEAD project key findings and recommendations*. European University Association EUA. Accessed 12/03/2025, <https://www.eua.eu/publications/reports/innovative-leadership-and-change-management-in-higher-education-newlead-project-key-findings-and-recommendations.html>

Freeman, S. & Kochan, F. K. (2013). University presidents' perspectives of the knowledge and competencies needed in 21st century higher education leadership. *Journal of Educational Leadership in Action*, 1(1). <https://doi.org/10.62608/2164-1102.1089>

FSO (2024). *Statistics of higher education institutions 2022*. Swiss Federal Statistical Office (FSO). Accessed 12/03/2025, <https://www.bfs.admin.ch/asset/en/31068671>

Fürst, S., Vogler, D., Sörensen, I. & Schäfer, M. S. (2022). Communication of higher education institutions: Historical developments and changes over the past decade. *Studies in Communication Sciences*, 22(3), 459–469. <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.03.4033>

Gonaim, F. (2016). A department chair: A lifeguard without a life jacket. *Higher Education Policy*, 29(2), 272–286. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.26>

Grajfoner, D., Rojon, C. & Eshraghian, F. (2024). Academic leaders: In-role perceptions and developmental approaches. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1178–1205. <https://doi.org/10.1177/17411432221095957>

Hellriegel, D., Jackson, S. E. & Slocum, J. W. (2002). *Management: A competency-based approach* (9th ed.). South-Western Thomson Learning.

Hempsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: Perspectives from the USA, the UK, and Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 383–394. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.916468>

Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lavigne, E. (2019). The collegial and managerial roles and qualifications of Canadian university deans. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2304–2317. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496409>

Lepori, B., Huisman, J. & Seeber, M. (2014). Convergence and differentiation processes in Swiss higher education: An empirical analysis. *Studies in Higher Education*, 39(2), 197–218. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.647765>

Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59–73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x>

Macfarlane, B., Bolden, R. & Watermeyer, R. (2024). Three perspectives on leadership in higher education: Traditionalist, reformist, pragmatist. *Higher Education*, 88(4), 1381–1402. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01174-x>

Maduforo, A. N., Scott, S. & Scott, D. (2024). Leadership Development for Contemporary Post-Secondary Academic Leaders: Challenges, Content and Approach. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241253647>

Magrane, D., Morahan, P. S., Ambrose, S. & Dannels, S. A. (2018). Competencies and Practices in Academic Engineering Leadership Development: Lessons from a National Survey. *Social Sciences*, 7(10), 171. <https://doi.org/10.3390/socsci7100171>

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>

Musselin, C. (2006). Are Universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, A. & M. Torka (Eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions* (p. 63–84). Transcript.

Pasternack, P. & Maue, I. (2016). *Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellationen in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik*. BWV Berliner Wissenschafts-Verlag

Perich, R. (1992). *Unternehmensdynamik. Zur Entwicklungsfähigkeit von Organisationen aus zeitlich-dynamischer Sicht* (St.-Galler Beiträge zum integrierten Management, Bd. 3). Haupt.

Perich, R., Rageth, L., He, D. & Lakhno, M. (2024). *General Management Competencies of Senior Leaders at Swiss Higher Education Institutions. Empirical findings from a national study*. ETH Zurich, Swiss School of Public Governance, D-MTEC. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000721357>

Rathke, J., Krempkow, R. & Janson, K. (2023). Chapter 8. What Competences We Need for HE Managers. In B. Broucker, C. Milsom, J. Calleja, & M. O’Hara (Eds.), *Accelerating the Future of Higher Education* (pp. 132–154). Brill.

Röbken, H. (2006). Profile deutscher Universitätsleitungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 28(4), 6–29. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/4-2006-roebken.pdf

Sack, N. (2019). *Wissenschaftsleadership: Die Zukunft der Führung von Hochschulen und ausseruniversitären Forschungseinrichtungen*. Springer Gabler.

Scott, G., Coates, H. & Anderson, M. (2008). Learning leaders in Times of Change: Academic Leadership Capabilities for Australian Higher Education. University of Western Sydney/ Australian Council for Educational Research. Accessed 12/03/2025, https://research.acer.edu.au/higher_education/3

SERI (2024). Higher Education and Research in Switzerland. Bern: State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI. Accessed 20/08/2025, <https://backend.>

sbfi.admin.ch/fileservice/sdweb-docs-prod-sbfitestch-files/files/2025/01/30/ae9d832d-50a5-4985-95b2-986541be9052.pdf

Simmonds, D. & Tsui, O. (2010). Effective design of a global leadership programme. *Human Resource Development International*, 13(5), 519–540. <https://doi.org/10.1080/13678868.2010.520478>

Truniger, L. (2017). Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen. In L. Truniger (Ed.), *Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (pp. 15–29). Springer Gabler.

Viera, A. J. & Kramer, R. (2020). *Management and Leadership Skills for Medical Faculty and Healthcare Executives. A Practical Handbook*. Springer International Publishing.

Windlin, B. (2022). Macht in Hochschulorganisationen [Doctoral Dissertation, Universität Kassel]. Accessed 12/03/2025, <https://doi.org/10.17170/kobra-202211147112>

Wolverton, M., Ackerman, R. & Holt, S. (2005). Preparing for Leadership: What Academic Department Chairs Need to Know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227–238. <https://doi.org/10.1080/13600800500120126>

Acknowledgements

We sincerely thank all participants for contributing to our survey. Special thanks go to Noah Golub for his invaluable support during various phases of the project. We are also thankful to Stefan Schnyder, Dora Fitzli, Maximilian Buyken, and the participants of the REHES Conference 2024 and the Annual Conference of the GfHf for their insightful feedback. We acknowledge the use of AI tools – including DeepL, DeepL Write, and ChatGPT – for translation, language refinement, brainstorming, coding, and proofreading support in the preparation of this article.

Manuscript received: 04.10.2024
Manuscript accepted: 08.05.2025

Appendix

A1: Detailed Results on Today's Relevance of GMCs

General management competency	N	Mean									
		By HEI type					By complexity level of HEI				
		Total	ETH	UNI	UAS	UTE	RI	Relatively low complexity	Medium complexity	High complexity	Very high complexity
Leadership	312	4,27	4,29	4,26	4,30	4,30	4,17	4,21	4,24	4,34	4,29
Motivation and team integration	312	4,35	4,35	4,32	4,43	4,50	4,16	4,28	4,35	4,42	4,36
Communication and influence	312	4,49	4,52	4,50	4,50	4,58	4,28	4,40	4,51	4,49	4,51
Empathy and integrity	312	4,35	4,32	4,37	4,36	4,33	4,28	4,28	4,29	4,40	4,38
Leadership aspiration and commitment	312	3,95	4,07	3,94	3,93	3,92	3,80	3,82	3,89	4,09	3,98
Self-management and decision-making	312	4,23	4,20	4,19	4,28	4,17	4,32	4,28	4,18	4,31	4,20
Acting in a political environment	309	3,28	3,13	3,13	3,45***	3,60**	3,75***	3,49	3,39	3,31	3,16***
Understanding the mechanisms of the political ERI arena	312	3,59	3,53	3,43	3,75	3,40	4,00	3,65	3,55	3,69	3,55
Cooperation with government agencies and supervisory bodies	312	3,43	3,13	3,24	3,65	4,42	3,84	3,67	3,60	3,76	3,17
Collaboration with industry/research partners	311	3,03	2,90	2,74	3,32	2,83	3,88	3,27	3,22	3,02	2,86
Community engagement and public relations	312	3,53	3,35	3,40	3,65	4,25	3,88	3,75	3,58	3,49	3,43
Fundraising and alumni relations	309	2,85	2,71	2,82	2,87	3,09	3,16	3,14	2,98	2,59	2,77
Acting with a business sense	310	3,62	3,63	3,51	3,69	3,90	3,74	3,58	3,73	3,75	3,55
Financial and HR management	312	3,78	3,68	3,74	3,86	4,00	3,80	3,70	3,91	3,96	3,70
Infrastructure and operations management	310	3,33	3,47	3,20	3,24	3,50	3,88	3,19	3,33	3,44	3,35
Economic efficiency and cost awareness	310	3,88	3,90	3,69	4,03	4,25	4,12	3,93	4,11	4,00	3,74
Performance management	310	3,54	3,53	3,43	3,72	3,83	3,32	3,41	3,75	3,71	3,46
Risk management	310	3,56	3,58	3,50	3,59	3,92	3,60	3,66	3,58	3,64	3,50

continued on the next page

A1, continued

General management competency	N	Mean									
		Total	By HEI type				RI	By complexity level of HEI			
			ETH	UNI	UAS	UTE		Relatively low complexity	Medium complexity	High complexity	Very high complexity
Shaping organisational change	311	4,08	4,00	4,13	4,21	4,10	4,14	4,21*	4,05		
Organisational design and functionality	311	4,21	4,13	4,24	4,17	4,32	4,25	4,31	4,17		
Continuous improvement	311	4,14	4,10	4,14	4,33	4,08	4,16	4,27	4,10		
Change management	311	4,14	4,07	4,28	4,42	4,08	4,25	4,31	4,11		
Project and programme management	311	3,84	3,68	3,87	3,92	3,92	3,87	3,96	3,84		
Strategic design capabilities	311	4,21	4,11	4,29*	4,33	4,24	4,25	4,34*	4,19		
Anticipating future trends	311	4,20	4,20	4,33	4,42	4,24	4,22	4,22	4,18		
Vision development and profile building	311	4,16	4,07	4,17	4,17	4,20	4,24	4,24	4,13		
Institutional strategic planning capability	311	4,18	3,93	4,27	4,42	4,32	4,22	4,42	4,13		
Implementation capability	311	4,32	4,25	4,32	4,41	4,20	4,33	4,49	4,31		
Acting in an academic environment	305	3,73	3,75	3,69	3,78	3,69	3,64	3,65	3,74		
Acceptance and recognition in academia	310	3,72	4,03	3,47	3,33	3,60	3,56	3,41	3,93		
Comprehending the mode of operation of HEIs	312	4,24	4,20	4,28	4,33	4,04	4,16	4,29	4,25		
Faculty development	307	3,36	3,28	3,43	3,83	3,40	3,51	3,33	3,23		
Academic freedom and responsibility	309	3,49	3,42	3,40	3,42	3,64	3,36	3,27	3,46		
Openness and diversity	312	3,82	3,80	3,87	4,00	3,76	3,62	3,93	3,82		

Notes: Table is based on data from the survey question regarding today's importance of each competency on a scale from 1 (not important) to 5 (extremely important) and shows the mean for the entire sample (total) for each group by HEI type and organisational complexity; for the competency fields: *, **, *** denote significance at the 10%, 5%, and 1 %-level, respectively, compared to either the ETH respondents or those with relatively low organisational complexity; ETH=Federal institute of technology, UNI=Cantonal university, UAS=University of applied sciences, UTE=University of teacher education, RI=Research Institute of the ETH domain.

A2: Detailed Results on Future Change in Relevance of GMCs

General management competency	N	Mean									
		Total	ETH	UNI	UAS	UTE	RI	Relatively low complexity	Medium complexity	High complexity	Very high complexity
Leadership	270	0,21	0,21	0,23	0,20	0,13	0,26	0,16	0,24*	0,22	0,23
Motivation and team integration	280	0,26	0,19	0,29	0,23	0,25	0,35	0,21	0,35	0,27	0,24
Communication and influence	281	0,29	0,28	0,28	0,24	0,33	0,52	0,29	0,24	0,33	0,29
Empathy and integrity	281	0,22	0,13	0,26	0,27	0,08	0,13	0,15	0,33	0,23	0,20
Leadership aspiration and commitment	273	0,12	0,22	0,17	0,01	-0,17	0,27	0,02	0,10	0,05	0,20
Self-management and decision-making	271	0,20	0,23	0,18	0,25	0,17	0,05	0,12	0,20	0,24	0,22
Acting in a political environment	261	0,33	0,33	0,33	0,32	0,37	0,41	0,36	0,36	0,27	0,33
Understanding the mechanisms of the political ERI arena	272	0,25	0,27	0,24	0,21	0,17	0,41	0,27	0,29	0,10	0,27
Cooperation with government agencies and supervisory bodies	273	0,21	0,16	0,24	0,16	0,18	0,41	0,26	0,32	0,15	0,17
Collaboration with industry/research partners	270	0,32	0,34	0,32	0,33	0,25	0,32	0,28	0,39	0,33	0,31
Community engagement and public relations	272	0,43	0,42	0,41	0,43	0,67	0,36	0,47	0,33	0,39	0,46
Fundraising and alumni relations	274	0,46	0,46	0,41	0,48	0,58	0,55	0,50	0,47	0,41	0,45
Acting with a business sense	265	0,26	0,26	0,27	0,25	0,42	0,27	0,29	0,30	0,23	0,26
Financial and HR management	271	0,24	0,24	0,24	0,22	0,25	0,36	0,27	0,35	0,13	0,22
Infrastructure and operations management	267	0,10	0,17	0,10	0,00	0,33	0,24	0,16	0,08	0,00	0,13
Economic efficiency and cost awareness	273	0,42	0,50	0,37	0,40	0,67	0,45	0,44	0,43	0,40	0,42
Performance management	273	0,24	0,18	0,25	0,26	0,42	0,09	0,24	0,33	0,27	0,19
Risk management	274	0,33	0,22	0,36	0,38	0,42	0,19	0,36	0,30	0,33	0,33

continued on the next page

A2, continued

General management competency	N	Mean									
		Total	ETH	UNI	UAS	UTE	RI	Relatively low complexity	Medium complexity	High complexity	Very high complexity
Shaping organisational change	269	0,25	0,30	0,29	0,17*	0,31	0,24	0,21	0,20	0,25	0,29
Organisational design and functionality	270	0,28	0,36	0,27	0,24	0,25	0,27	0,30	0,16	0,34	0,30
Continuous improvement	267	0,22	0,28	0,29	0,12	0,33	0,09	0,08	0,16	0,22	0,30
Change management	277	0,38	0,42	0,39	0,30	0,42	0,50	0,36	0,34	0,43	0,39
Project and programme management	265	0,13	0,13	0,21	0,01	0,25	0,10	0,12	0,13	0,02	0,17
Strategic design capabilities	263	0,32	0,39	0,36	0,26**	0,39	0,29	0,29	0,29	0,28	0,38
Anticipating future trends	274	0,42	0,43	0,47	0,38	0,55	0,19	0,39	0,32	0,38	0,48
Vision development and profile building	270	0,29	0,29	0,33	0,24	0,27	0,29	0,24	0,30	0,29	0,30
Institutional strategic planning capability	273	0,34	0,48	0,37	0,23	0,36	0,32	0,24	0,36	0,26	0,40
Implementation capability	269	0,28	0,35	0,28	0,18	0,36	0,38	0,31	0,16	0,20	0,33
Acting in an academic environment	261	0,16	0,16	0,16	0,17	0,33**	0,15	0,20	0,21	0,11**	0,16
Acceptance and recognition in academia	273	0,01	0,02	-0,02	0,00	0,25	0,05	0,02	0,10	-0,02	-0,02
Comprehending the mode of operation of HEIs	272	0,17	0,19	0,15	0,15	0,42	0,10	0,22	0,24	0,10	0,14
Faculty development	266	0,20	0,19	0,20	0,18	0,42	0,19	0,26	0,24	0,05	0,20
Academic freedom and responsibility	269	0,10	0,10	0,09	0,08	0,17	0,14	0,16	0,12	-0,03	0,10
Openness and diversity	275	0,37	0,28	0,37	0,44	0,42	0,26	0,37	0,37	0,43	0,35

Notes: Table is based on data from the survey question regarding the future importance of each competency on a scale from -1 (less important) to 1 (more important) and shows the mean for the entire sample (total) for each group by HEI type and organisational complexity; for the competency fields *, **, *** denote significance at the 10 %, 5 %, and 1 %-level, respectively, compared to either the ETH respondents or those with relatively low organisational complexity; ETH=Federal institute of technology, UNI=Cantonal university, UAS=University of applied sciences, UTE=University of teacher education, RI=Research institute of the ETH domain.

Author information

Professor Dr. Robert Perich

Dr. Ladina Rageth

Danya He

Dr. Maryna Lakhno

Swiss School of Public Governance (SSPG), D-MTEC, ETH Zurich

Stampfenbachstrasse 69

CH-8092 Zurich

Mail: Robert.Perich@mtec.ethz.ch

ladina.rageth@mtec.ethz.ch

danya.he@mtec.ethz.ch

Maryna.Lakhno@mtec.ethz.ch

Professor Dr. Robert Perich is Academic Director of the SSPG and formerly served for 20 years as Vice President for Finance and Controlling at ETH Zurich, where he oversaw financial strategy, risk management, and the digitalisation of core processes. He holds a doctorate from the University of St. Gallen and previously held management roles in a major Swiss bank. He currently lectures at ETH Zurich (D-MTEC) and the University of Zurich (CHESS) and serves as Deputy Chairman of the University Council at the University of Cologne.

Dr. Ladina Rageth is a social scientist with extensive experience in research and project management in the academic, public and private sectors. She completed her master's degree in sociology at the University of Zurich and her PhD at ETH Zurich at the Chair of Education Systems. Her research focuses on the sociology of education, labour market outcomes and the institutionalisation of education systems, with a current emphasis on the functioning and management of HEIs.

Danya He completed her master's degree in media and communication governance at the London School of Economics and Political Science (LSE) and worked as a research and teaching associate at the University of Zurich specialising in media and internet governance before joining the SSPG. She brings a wealth of experience in public institutions, media relations and legal affairs and has been recognised for her achievements in educational simulations such as the National Model United Nations.

Dr. Maryna Lakhno completed her PhD in public policy at the Central European University in Vienna, where she focused on the integration of the UN Sustainable Development Goals in higher education institutions. She has also contributed to research on academic freedom, co-authored a comprehensive report for the Global Observatory on Academic Freedom and lectured at Central European University and Princeton University.

Die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen für angewandte Wissenschaften am Beispiel des Prüfbereichs Personal

Marcel Thomann, Bernd Kleimann

Der Beitrag beleuchtet – mit Blick auf ausgewählte Hochschulen für angewandte Wissenschaften in privater Trägerschaft – drei Aspekte der institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen durch den Wissenschaftsrat (WR). Erstens wird die institutionelle Akkreditierung governancetheoretisch eingeordnet, um die ihr zugrundeliegenden Koordinationsmodi herauszuarbeiten. Zweitens wird anhand des Leitfadens für die Akkreditierung (Wissenschaftsrat, 2015) und anhand von neunzehn ausgewählten Stellungnahmen des WR zu privaten Hochschulen für angewandte Wissenschaften am Beispiel des Prüfbereichs Personal analysiert, welche normativen Erwartungsstrukturen der WR in Bezug auf die von ihm geforderte *Hochschulförmigkeit* von zu akkreditierenden Einrichtungen zugrunde legt. Drittens wird untersucht, wie sich die auf den Prüfbereich des Personals bezogenen Bewertungskriterien der formalen Bewertungsordnung des Leitfadens zur Anwendung des letzteren in den hochschulspezifischen Stellungnahmen verhalten.

Schlüsselwörter: Institutionelle Akkreditierung, Bewertungsordnung, Governance

1 Private Hochschulen und Institutionelle Akkreditierung

Der Sektor der privaten Hochschulen in Deutschland unterliegt seit mehr als 20 Jahren einem beträchtlichen Größenwachstum. Die Zahl der privaten Hochschulen, von denen die meisten Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) sind, hat sich nach Angaben des Statistischen Bundesamtes von 49 im Wintersemester 2001/02 auf 114 im Wintersemester 2021/22 mehr als verdoppelt.¹ Im gleichen Zeitraum ist die Zahl der Studierenden von 29.400 auf das fast Zwölfwache (342.600) angestiegen. Eine Folge dieses Wachstums ist eine verstärkte Aufmerksamkeit von Bildungspolitik und Hochschulforschung für den privaten Hochschulbereich.²

¹Der Hochschulkompass der HRK verzeichnet unter den 113 privaten Hochschulen (Datum des Abrufs: 02.10.2024) 87 Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Im Folgenden wird dieser Hochschultyp mit dem Begriff "Hochschule für angewandte Wissenschaften" angesprochen.

²Siehe z.B. die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Förderlinie *Nicht-staatliche Hochschulen*, über die auch das diesem Beitrag zugrundeliegende Projekt finanziert wird.

Ein Forschungsthema, das mit der Expansion des privaten Hochschulsektors an Bedeutung gewonnen hat, ist die interne wie auch die externe Governance (Musselin, 2021) privater Hochschuleinrichtungen. Erstere ist von der Hochschulforschung vergleichsweise intensiv behandelt worden. So haben sich in den letzten Jahren mehrere Studien mit der Leitung privater Hochschulen beschäftigt (Brockhoff, 2003, 2011; Goebel, 2022; Kübler-Kreß, 2019; Sandberger, 2016). Auch die externe Governance (d. h. die Koordinationsbeziehungen privater Hochschulen im Außenverhältnis) wurde thematisiert (Altin, 2019; Baumans, 2005; Fink & Michel, 2017; Hunt et al. 2016; Würtenberger, 2019, 2020; Zechlin, 2018). Themen sind dabei rechtliche Implikationen und Voraussetzungen (Sandberger, 2016) der Governance oder aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive Erfolgsfaktoren in Bezug auf Finanzierung, Marketing und Kundengewinn (Sperlich, 2007). Allerdings ist das Verfahren der *institutionellen Akkreditierung* privater Hochschulen durch den Wissenschaftsrat (WR) – das wichtigste Qualitätsprüfungsverfahren im Kontext der staatlichen Anerkennung einer privaten Hochschule – bislang nur partiell in den Blick genommen worden.

Den vorliegenden Ansätzen aus Rechtswissenschaft, Wissenschaftsmanagement und Hochschulforschung zur institutionellen Akkreditierung ist die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Legitimation, der Kriteriendefinition und -anwendung sowie der Konsistenz der Bewertungspraxis des WR gemeinsam. So argumentiert Zechlin (2018) aus juristischer Perspektive, dass sich die institutionelle Akkreditierung als zweckrationales Programm der Qualitätssicherung keine wertrationale Beurteilung der Wissenschaftsfreiheit erlauben könne. Zudem kritisiert er, dass die aktuellen Kriterien der institutionellen Akkreditierung über den rechtlichen Rahmen der Landeshochschulgesetze hinausgehen und der Wissenschaftsrat so in seiner Doppelrolle als Agentur und politisches Beratungsgremium seine Befugnisse überschreite. Auch Würtenberger (2019; 2020) beurteilt die demokratische Legitimation und Grundrechtskonformität der institutionellen Akkreditierung mit Blick auf den Leitfaden 4395-15³ kritisch. Dabei problematisiert er das Fehlen der Möglichkeit der privaten Hochschulen, Stellung zu negativen Akkreditierungen zu beziehen, bevor die Stellungnahmen online veröffentlicht werden. Er sieht hierin die Privathochschulfreiheit sowie die Wettbewerbsfreiheit zwischen privaten und staatlichen Hochschulen verletzt.

Im Bereich der Hochschulforschung haben Fink und Michel (2017) die bisher einzige systematische Untersuchung von (Re-)Akkreditierungsberichten durchgeführt. Dabei wurden 47 Gutachten aus dem Zeitraum von 2013 bis 2015 inhaltsanalytisch auf ausgesprochene Auflagen, Empfehlungen und Anregungen hin untersucht. Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass die Prüfbereiche der Akkreditierung in der Praxis unterschiedlich stark gewichtet werden und Auflagen hauptsächlich aufgrund von

³Der Leitfaden 4395-15 des WR bildete von 2015 bis 2022 die formale Bewertungsgrundlage für alle durchgeführten Akkreditierungsverfahren.

Mängeln der Governancestruktur, der professoralen personellen Ausstattung und der Forschungsleistung ausgesprochen werden. Gefordert wird meistens eine Stärkung der akademischen Selbstverwaltung sowie ein personeller Aufwuchs zur Stärkung der Forschungsleistungen. Unbeachtet bleiben aber aufgrund der Anlage der Fragestellung der Autorinnen Gesichtspunkte, die nicht in Empfehlungen oder Auflagen münden. Auch wird nicht im Detail darauf eingegangen, inwiefern sich die formale Bewertungsordnung des zugrundeliegenden Leitfadens des WR und seine Anwendung in den hochschulspezifischen Stellungnahmen entsprechen. Außerdem erfasst die Studie nur einen bereits etwas länger zurückliegenden Zeitraum von drei Jahren.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass die institutionelle Akkreditierung im Allgemeinen und die Akkreditierungsberichte im Besonderen im Vergleich zu anderen Akkreditierungspraktiken wie der System- und Studiengangskkreditierung oder anderen Systemen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich bisher eher wenig erforscht worden sind.

Ein analoger Befund gilt für die Forschung zu Personalstrukturen an privaten Hochschulen – insbesondere an privaten HAW. Die meisten Forschungsbeiträge zum privaten Hochschulsektor betreffen Studienentscheidungen von Studenten und Studentinnen oder Arbeitsmarktchancen von Absolventen und Absolventinnen (Buschle & Haider, 2016; Korfmann et al., 2021; Platz & Holtbrügge, 2016). Bislang nicht beleuchtet wurde dagegen – abgesehen von der oben erwähnten Studie von Fink & Michel (2017) –, anhand welcher Kriterien und in welcher Weise der WR im Rahmen der Akkreditierung speziell die Personalstrukturen – und darunter vor allem die professorale Personalstruktur – privater HAW beurteilt.

Der vorliegende Artikel zielt darauf ab, zur Schließung dieser Forschungslücke beizutragen und greift dabei aus governancetheoretischer und bewertungssoziologischer Perspektive drei Fragen auf. Diese sollen mithilfe einer inhaltsanalytischen Untersuchung des der Akkreditierung zugrundeliegenden Leitfadens (WR, 2015) und der Stellungnahmen zum Prüfbereich Personal in 19 ausgewählten privaten HAW beantwortet werden. Die Fragen lauten:

- (1) Wie lässt sich die institutionelle Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen durch den Wissenschaftsrat governancetheoretisch einordnen?
- (2) Welche normativen Erwartungsstrukturen (Schimank, 2005) in Bezug auf die Merkmale einer Hochschule liegen der institutionellen Akkreditierung privater HAW zugrunde?
- (3) Wie verhalten sich die Bewertungskriterien der formalen Bewertungsordnung des Leitfadens zur Anwendung der Kriterien auf konkrete Fälle, wie sie in den hochschulspezifischen Stellungnahmen des WR im Rahmen des Prüfbereichs Personal dokumentiert ist?

Während die erste – konzeptuelle – Frage die Muster der Handlungskoordination zwischen den Akteuren und damit primär die soziale Dimension der Akkreditierung betrifft, zielen die letzten beiden Fragen vor allem auf Aspekte der Sachdimension der Bewertungsordnung, die Teil des Institutionellen Akkreditungsverfahrens ist. Im Folgenden wird zunächst das Verfahren der institutionellen Akkreditierung governancetheoretisch und bewertungssoziologisch eingeordnet. Der dritte Abschnitt stellt dann die bei der Inhaltsanalyse verwendeten Daten und Methode dar. Im vierten Abschnitt kommen die empirischen Ergebnisse zur Sprache. Der Artikel schließt mit einem kurzen Resümee und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven.

2 Die institutionelle Akkreditierung aus governancetheoretischer und bewertungssoziologischer Sicht

Seit 2001 bietet der WR den Ländern das Verfahren der institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen⁴ als Instrument der Qualitätssicherung im Hochschulsystem an.⁵ Dabei kann ein Land den Wissenschaftsrat mit der Prüfung beauftragen, ob bzw. in welchem Maße eine nichtstaatliche Hochschule, die vom jeweiligen Land anerkannt werden will, „in der Lage ist, Leistungen in Forschung und Lehre zu erbringen, die anerkannten wissenschaftlichen Maßstäben entsprechen“⁶.

Auf der Systemebene verfolgt das Verfahren der institutionellen Akkreditierung das Ziel, eine länderübergreifende Qualitätssicherung im tertiären Bildungssektor mit Blick auf die Hochschule als Organisationstyp sicherzustellen (WR, 2015, S. 8). Hauptkriterium ist dabei die *Hochschulförmigkeit* (WR, 2014) einer Einrichtung, die anhand einer Reihe von Kriterien (WR, 2015, S. 10–11) mit Blick auf verschiedene *Prüfbereiche* evaluiert wird. Ergebnis der Akkreditierung ist entweder die – relativ seltene⁷ – Verweigerung der Akkreditierung, die Akkreditierung unter Vorbehalt, geknüpft an Auflagen, die von der Einrichtung innerhalb einer gesetzten Frist umzusetzen sind und spätestens im Reakkreditierungsverfahren überprüft werden oder ein positives Votum

⁴Nichtstaatliche Hochschulen sind gemäß WR alle Hochschulen, die sich nicht in der Trägerschaft eines Landes, sondern in einer Trägerschaft anderer öffentlich-rechtlicher, privater oder kirchlicher Instanzen befinden (WR 2022, S. 7).

⁵Gesetzliche Basis der Beauftragungsmöglichkeit sind die (z.T. an den von der KMK 2020 formulierten Musterparagrafen angelehnten; WR, 2022d, S. 8, Fn. 19) Bestimmungen in den Landeshochschulgesetzen.

⁶<https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/Akkreditierungen>

⁷Von insgesamt 260 durchgeführten Verfahren endeten bislang nur 21 mit einer negativen Entscheidung (WR, 2024). Bezüglich negativer Akkreditierungsentscheidungen werden aus rechtswissenschaftlicher Perspektive zwei Kritikpunkte vorgebracht (Würtenberger, 2020, S. 220): Erstens stehe die Rechtllichkeit der Veröffentlichung von negativen Akkreditierungsempfehlungen in Frage, solange die untersuchten Hochschulen zuvor keine Möglichkeit zur Stellungnahme besitzen. Die Veröffentlichung könne zu fehlerhaften Berichten und in der Konsequenz zu finanziellen Einbußen und Rufschädigung führen. Zweitens sei der Wissenschaftsrat nicht per Gesetz ermächtigt, Kriterien zu formulieren, die über die in den Landeshochschulgesetzen formulierten Kriterien hinausgehen. Jede negative Akkreditierungsentscheidung, die auf solchen, weiterführenden Voraussetzungen gründe, sei also rechtlich angreifbar.

(ggf. begleitet von Empfehlungen). Als in der Regel dreistufiges Verfahren (WR, 2022e, S. 19–22) umfasst die Akkreditierung erstens: Die seit 2010 durchgeführte Konzeptprüfung einer nichtstaatlichen Bildungseinrichtung noch vor der staatlichen Anerkennung und vor Aufnahme des Lehrbetriebs, zweitens: Die nach drei bis fünf Jahren Lehrbetrieb erfolgende, meist auf fünf, zum Teil aber auch auf 10 Jahre befristete Erstakkreditierung sowie drittens: Die Reakkreditierung, bei der auch der Umgang mit Empfehlungen und Auflagen aus der Erstakkreditierung beurteilt wird. Das Akkreditierungsverfahren im engeren Sinne nimmt von der Antragstellung bis zur Veröffentlichung des Bewertungsberichts in etwa ein Jahr in Anspruch⁸ und wird vom jeweiligen Bundesland zu einem von vier möglichen Terminen pro Jahr beantragt. Anschließend nimmt der WR eine Vorprüfung auf Vollständigkeit der Unterlagen vor, von deren Ergebnis es abhängt, ob das Akkreditierungsverfahren in die Wege geleitet wird. Ist dies der Fall, wird eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die einen in der Regel zweitägigen Ortsbesuch bei der Hochschule inklusive einer Anhörung des Landes vornimmt und einen Bewertungsbericht erstellt, der an den Akkreditierungsausschuss des WR weitergeleitet wird. Letzterer bereitet eine Stellungnahme auf Grundlage des Berichts der Arbeitsgruppe und einer Anhörung des Landes vor. Diese Stellungnahme wird von der Vollversammlung⁹ des Wissenschaftsrats beraten, verabschiedet und im letzten Schritt zusammen mit dem Bewertungsbericht veröffentlicht.

Beteiligt am Akkreditierungsverfahren sind verschiedene Akteure: die zu akkreditierende Hochschule, das zuständige Wissenschaftsministerium des Landes sowie von Seiten des WR die Geschäftsstelle, der Akkreditierungsausschuss¹⁰, die Vollversammlung¹¹ sowie die Mitglieder der eingesetzten Arbeitsgruppe¹². Die personelle Konfiguration der letzteren drei Gremientypen ist darauf angelegt, in jeweils unterschiedlicher Gewichtung die Perspektiven von Politik, Wissenschaft und Hochschulen einzu- beziehen. Sie soll zugleich der Trennung zwischen fachlicher Begutachtung (durch die Arbeitsgruppe) und wissenschaftspolitischer Beurteilung (durch die Vollver-

⁸<https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/Akkreditierungen/Akkreditierungsverfahren>

⁹Die vier Mal pro Jahr tagende Vollversammlung besteht aus der 32 Mitglieder umfassenden wissenschaftlichen und der 22 Mitglieder umfassenden Verwaltungskommission. Zu Einzelheiten siehe <https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Ueber-uns/Wissenschaftsrat/Mitglieder>

¹⁰Der Akkreditierungsausschuss setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern von Bund und Ländern, Professorinnen und Professoren unterschiedlicher Fachrichtungen und Hochschultypen (darunter „in angemessenem Verhältnis“ (WR, 2015, S. 9) Professorinnen und Professoren nichtstaatlicher Hochschulen), Mitgliedern der Wissenschaftlichen Kommission des WR, von denen eines den Vorsitz übernimmt, sowie aus mit dem deutschen Hochschulwesen vertrauten Sachverständigen zusammen.

¹¹Die vier Mal pro Jahr tagende Vollversammlung schließlich besteht aus der 32 Mitglieder umfassenden wissenschaftlichen und der 22 Mitglieder umfassenden Verwaltungskommission (siehe dazu siehe <https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Ueber-uns/Wissenschaftsrat/Mitglieder>)

¹²Die Arbeitsgruppe umfasst sechs bis acht Personen, darunter ein Mitglied des Akkreditierungsausschusses, das die Leitung der Gruppe übernimmt, Professoren und Professorinnen mit fachlichem Bezug zur untersuchten Hochschule, eine Vertretung eines anderen Bundeslandes sowie möglichst ein Mitglied einer nichtstaatlichen Hochschule und eine Studentin oder einen Studenten (WR, 2015, S. 20).

sammlung, die das abschließende Akkreditierungsvotum formuliert) Rechnung tragen (WR, 2022, S. 18).

Wie lässt sich das Verfahren der Institutionellen Akkreditierung nun aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Governancetheorie einordnen? Als theoretische Grundlagen zur Beantwortung dieser Frage ziehen wir die sozialwissenschaftliche Differenzierung zwischen verschiedenen elementaren Governance-Mechanismen – wie Gemeinschaft, Verhandlung, Wettbewerb, Markt, Polyarchie oder Hierarchie – (Hüther & Krücken, 2016, S. 124–144) sowie den Governance-Equalizer (deBoer et al., 2007) heran. Letzterer unterscheidet zwischen staatlicher Regulierung, externer (staatlicher, zweckprogrammierter) Steuerung, akademischer Selbstorganisation, Konkurrenzdruck und hierarchischer Selbststeuerung als Governance-Mechanismen im Hochschulsystem (Schimank, 2007, S. 239).

Ausgehend vom Governance-Equalizer erscheint es naheliegend, die institutionelle Akkreditierung dem Mechanismus der *staatlichen Außensteuerung der Hochschulen* zuzuordnen (Schimank, 2007, S. 238). Im Gegensatz zur direkten staatlichen Steuerung, die über Konditionalprogramme z. B. in Gestalt von Gesetzen und Verordnungen erfolgt, nutzt die Außensteuerung Zweckprogramme, bei denen die Hochschule – z. B. in Form von Zielvereinbarungen (Bogumil et al., 2013, S. 54) – auf bestimmte Ziele verpflichtet wird. Diese Zielvorgaben können sowohl von staatlichen Instanzen als auch von nicht-staatlichen Akteuren ausgehen, an die der Staat Steuerungsbefugnisse delegiert hat (Schimank, 2007, S. 238) – z. B. an Hochschulräte (Bogumil et al., 2013, S. 54). Dabei weist Schimank (2007, S. 241) die Außensteuerung im Hinblick auf die elementaren Koordinationsmechanismen dem Mechanismus der hierarchischen Koordination zu.

Als Grund für die Zuordnung der institutionellen Akkreditierung zur zweckprogrammierten Außensteuerung lässt sich anführen, dass eine staatliche Instanz (das jeweilige Bundesland) eine Befugnis (die Beurteilung der *Hochschulförmigkeit* in Form von Akkreditierungsentscheidung und -stellungnahme) an eine nicht zum staatlichen Ministerialapparat des Landes gehörige hochschulexterne Instanz (den WR) überträgt. Außerdem ist das hierarchische Moment der institutionellen Akkreditierung in Form des Machtgefälles zwischen dem WR, der die Standards der *Hochschulförmigkeit* (mit)definiert, und der anhand dieser Kriterien beurteilten Hochschule offenkundig. Damit treffen wesentliche Merkmale der Außensteuerung auf die institutionelle Akkreditierung zu. Bei näherer Betrachtung und unter Berücksichtigung der elementaren Governance-Mechanismen zeigt sich jedoch, dass eine differenziertere governancetheoretische Charakterisierung der institutionellen Akkreditierung erforderlich ist.

Erstens operiert die institutionelle Akkreditierung – anders als Zielvereinbarungen – nicht nur mit Zweck-, sondern mit Konditionalprogrammen. Die erfolgreiche Akkreditierung einer Hochschule hängt vom Grad ihrer Erfüllung der vom WR in seinem Leitfaden vorgegebenen Kriterien und Standards ab und folgt demnach insgesamt einem komplexen, in sich verschachtelten Wenn-Dann-Programm, das die ausreichende Realisierung von Zweckprogrammen (z.B. Forschungsleistungen) zur Bedingung erhebt.

Zweitens schließt die institutionelle Akkreditierung ein starkes Moment der akademisch-professionellen Selbststeuerung ein. Ausdruck davon ist die Zusammensetzung der Gremien des Wissenschaftsrats, aber auch das durchgängige Postulat des WR nach einer wissenschaftsadäquaten Beurteilung der zu akkreditierenden Hochschule.¹³ Wissenschaftliche – also dem Governancemechanismus der professionellen Gemeinschaft zuzurechnende – Gesichtspunkte sollen also die staatlich-politischen Interessen – und damit den hierarchischen Einfluss – dominieren.

Drittens – und damit eng verknüpft – sieht die institutionelle Akkreditierung nicht nur eine hierarchisch strukturierte Dyade aus Hochschule und WR vor, sondern besteht in einem komplexen Mehrebenen-Verhandlungssystem. Zu den formal vorgesehenen Verhandlungsarenen zählen die Arbeitsgruppe, der Akkreditierungsausschuss, die wissenschaftliche und die Verwaltungskommission sowie die Vollversammlung. Aber auch die flankierenden Abstimmungsprozesse zwischen Hochschule und Ministerium oder zwischen Ministerium und WR sind Verhandlungssituationen, bei denen zumeist auf Augenhöhe verhandelt werden muss.

Viertens lässt sich ein Moment eines Quasi-Marktes (Rogge, 2015) in der Beauftragung des WR durch das Sitzland erkennen, das für diese Dienstleistung eine Zahlung an den WR entrichtet (WR, 2015, S. 16), deren Erstattung sie von der Hochschule einfordert. Der Quasi-Markt ist dabei durch zwei Besonderheiten gekennzeichnet, nämlich das Monopol des WR als *Dienstleistungsanbieter* und die direkte operative Beteiligung der nachfragenden Instanz (des Landes) an eben jenem WR.

Fünftens kann die Akkreditierung insofern zur Intensivierung der marktförmigen Konkurrenz zwischen privaten Hochschulen und zur Stärkung des Wettbewerbs der privaten Einrichtung mit staatlichen Hochschulen beitragen, als sie die Voraussetzung für das (dauerhafte) Aktivwerden der Hochschule im tertiären Bildungssektor ist. Mit erfolgreicher Akkreditierung wird eine neue Konkurrentin im Markt privater Bildungsanbieter bzw. im (multiplen) Wettbewerb mit staatlichen Hochschulen (Krücken, 2021)

¹³So verlangt der WR (2022) Wissenschaftsadäquanz ausdrücklich in Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen für die Forschung (S. 10), die Organisationsstrukturen (S. 26), die Gestaltung und Durchführung von Lehr- und Studienbetrieb (S. 31) und die Finanzierung (S. 35) der Hochschule.

aktiv. Das (teils marktformige) Konkurrenzverhältnis tritt ein, sofern die Einrichtungen um dieselben knappen Güter wie Studierende, Drittmittel, Sichtbarkeit etc. konkurrieren.

In Bezug auf die erste Frage dieses Beitrags lässt sich demnach festhalten, dass die institutionelle Akkreditierung grosso modo dem im Zuge der Einführung des New Public Management gestärkten Mechanismus der staatlichen Außensteuerung der Hochschulen entspricht. Allerdings weicht sie insofern zum Teil von dessen Eigenschaftsprofil ab, als sie in unterschiedlichem Maße Elemente anderer Governance-Mechanismen integriert oder betrifft. Die institutionelle Akkreditierung lässt sich daher als eine hybride Governance-Konfiguration oder als eine Mixtur von Governance-Mechanismen verstehen.

Wird die Institutionelle Akkreditierung dagegen aus einer *bewertungssoziologischen Perspektive* (Krüger, 2022) in den Blick genommen, so rücken ihre im Leitfaden und in den (Re)Akkreditierungsberichten enthaltenen normativen Erwartungsstrukturen in den Mittelpunkt. Zu deren Freilegung ziehen wir das Konzept der *Bewertungsordnung* (Kleimann, 2021) heran, welches die latente und/oder manifeste, informale und/oder formale Struktur eines in der Regel komplexen Bewertungsgeschehens bezeichnet.¹⁴ Dieses Bewertungsgeschehen kann im Hinblick auf seine Sozial-, Zeit- und Sachdimension analysiert werden. In der Sozialdimension stehen die beteiligten Akteure und die Muster ihrer Handlungskoordination im Vordergrund, in der Zeitdimension die Dauer, Taktung und Befristung von Bewertungsprozessen. In der Sachdimension geht es um den Zweck der Bewertung und die ihr zugrundeliegenden Kriterien. Bei der folgenden Analyse der institutionellen Akkreditierung fokussieren wir uns auf die Sachdimension letzterer; herausgearbeitet werden soll, welchen Kriterien der Akkreditierungsprozess folgt und wie sich die formale Bewertungsordnung (Leitfaden) dabei zu den konkreten Bewertungen (den Akkreditierungsberichten) verhält. Die Analyse greift dabei auf die im nächsten Abschnitt erläuterten Methoden und Daten zurück.

3 Sampling und Analyseansatz bezüglich Leitfaden und Stellungnahmen

In methodischer Hinsicht waren bei der Analyse der Sachdimension der Bewertungsordnung, welche in die institutionelle Akkreditierung eingeschrieben ist, zwei Aspekte hauptsächlich in Rechnung zu stellen: forschungspragmatische Rahmenbedingungen, sowie die historische Veränderbarkeit dieser Bewertungsordnung – u. a. der Verfahrenskriterien (vgl. Fink & Michel, 2017, S. 75). Um eine relativ aktuelle Bewertungsordnung aufzugreifen, die zugleich den Rahmen für die meisten hochschulspezifischen Stellung-

¹⁴Der ursprünglich engere Begriff der Bewertungsordnung (Kleimann, 2021) wird hier von der ursprünglichen Anbindung an die grundlegenden Strukturen von Organisationen gelöst und auf das interorganisationale Geschehen der institutionellen Akkreditierung bezogen.

nahmen des WR abgibt, wurde der Leitfaden 4395-15 (WR, 2015) ausgewählt, der zwischen 2015 und 2022¹⁵ allen Verfahren der institutionellen Akkreditierung zugrunde lag. Dies gilt auch für die 19 gesampelten, zwischen 2016 und 2024¹⁶ durchgeführten Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren privater HAW¹⁷ in Baden-Württemberg und Bayern. Die Konzentration auf den Hochschultyp der privaten HAW, auf das Beispiel zweier Länder und auf den Prüfbereich Personal ist forschungspragmatisch durch die thematische Ausrichtung des zugrundeliegenden Projekts BeProf begründet, das sich mit dem Berufungswesen an privaten und staatlichen HAW befasst. Die Entscheidung für die beiden untersuchten Bundesländer wurde aus zwei Gründen getroffen. Einerseits liegen sie nach Anzahl der Akkreditierungen geordnet im Mittelfeld. Andererseits bieten sie im untersuchten Zeitraum, mit zehn bzw. neun Stellungnahmen, ähnlich viel Untersuchungsmaterial. Die Analyse der normativen Erwartungsstrukturen der Bewertungsordnung für den Prüfbereich Personal sowie der Umsetzung des Leitfadens in den hochschulspezifischen Stellungnahmen erfolgt auf dem Weg einer qualitativen Inhaltsanalyse. Diese ist an den methodischen Ansatz von Mayring angelehnt (Mayring & Fenzl, 2022). Untersuchungseinheiten sind dabei die thematisch einschlägigen, auf den Prüfbereich Personal bezogenen Abschnitte des Leitfadens 4395-15 sowie der 19 hochschulspezifischen Stellungnahmen.

¹⁵ Aufgrund des Verfahrensaufbaus und der Verfahrenslänge beziehen sich auch bis 2024 einige Stellungnahmen auf den Leitfaden 4395-15

¹⁶ Die Stellungnahme 1814 – 24 zur Hochschule für angewandtes Management Ismaning hat den Leitfaden 4395-15 als Verfahrensgrundlage, übernimmt jedoch aufgrund rechtlicher Änderungen in Landeshochschulgesetzen Verfahrensregeln des Leitfadens aus 2022 und stellt somit einen Sonderfall dar

¹⁷ Die Verfahren sind dokumentiert in den Stellungnahmen des WR zur:

- Hochschule Macromedia, München. (WR, 2016a) – im Folgenden A1
- Hochschule für angewandte Sprachen/Fachhochschule des SDI, München. (WR, 2016b) – im Folgenden A2
- Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim. (WR, 2017a) – im Folgenden S1
- Hochschule für Internationales Management Heidelberg. (WR, 2017b) – im Folgenden S2
- AKAD Hochschule Stuttgart. (WR, 2017c) – im Folgenden S3
- Wilhelm Löhe Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fürth. (WR, 2017d). – im Folgenden A3
- Internationalen Hochschule Liebenzell, Bad Liebenzell. (WR, 2018a) – im Folgenden S4
- Hochschule für angewandtes Management, Ismaning. (WR, 2018b) – im Folgenden A4
- Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg. (WR, 2019) – im Folgenden S5
- Hochschule der Bayerischen Wirtschaft für angewandte Wissenschaften, München. (WR, 2019b) – im Folgenden A5
- VWA-Hochschule für berufsbegleitendes Studium, Stuttgart. (WR, 2020) – im Folgenden S6
- Munich Business School, München. (WR, 2020) – im Folgenden A6
- Hochschule der Wirtschaft für Management (HdWM), Mannheim. (WR, 2021) – im Folgenden S7
- Universidad Paraguayo-Alemana de Ciencias Aplicadas, Asunción (UPA), Paraguay/Heidelberg. (WR, 2022a) – im Folgenden S8
- Hochschule Fresenius, Heidelberg. (WR, 2022b) – im Folgenden S9
- Hochschule Macromedia, Stuttgart. (WR, 2022c) – im Folgenden S10
- Internationale Hochschule SDI München (WR, 2022d) – im Folgenden A7
- SRH Wilhelm Löhe Hochschule, Fürth (WR, 2023) – im Folgenden A8
- Hochschule für angewandtes Management, Ismaning (WR, 2024) – im Folgenden A9

4. Die institutionelle Akkreditierung am Beispiel des Prüfbereichs Personal

4.1 Das Konzept der „Hochschulförmigkeit“

Der Leitfaden sieht insgesamt sieben Prüfbereiche vor:

- (1) Institutioneller Anspruch, Profil und Entwicklungsziele,
- (2) Leitungsstruktur, Organisation und Management
- (3) Personal,
- (4) Studium und Lehre,
- (5) Forschung und Kunstausbübung,
- (6) Räumliche und sächliche Ausstattung
- (7) Finanzierung der zu akkreditierenden Hochschule

Hauptkriterium und Leitbegriff der Prüfung ist dabei das Konzept der *Hochschulförmigkeit*. Der Begriff ist ein vom Wissenschaftsrat selbst eingeführter und operationalisierter Terminus, der erstmals im 2010 veröffentlichten Leitfaden 9886 – 10 (WR, 2010) Erwähnung fand und anschließend ausdifferenziert wurde (WR, 2012). *Hochschulförmigkeit* ist dabei als Spektrum von Merkmalsausprägungen zwischen den Polen *hochschulförmig* und *nicht-hochschulförmig* zu verstehen. Den Gegenstand der Bewertung bilden nichtstaatliche Hochschulen, in denen mindestens Bachelorabschlüsse vergeben werden. Der WR bescheinigt einer Einrichtung nach Leitfaden 4395-15 die *Hochschulförmigkeit*, wenn die Hochschule mit Blick auf die Prüfbereiche die folgenden elf Bedingungen erfüllt:

- (1) Achtung der Freiheit der Wissenschaft und Kunst,
- (2) mitgliedschaftliche Organisierung und durch hochschulische Organe verwalteter akademischer Betrieb,
- (3) wissenschaftsadäquate Berufungsverfahren,
- (4) hauptberufliche Professoren und Professorinnen stellen akademischen Kern dar,
- (5) ein Minimum von zwei Studiengängen wird durch den akademischen Kern qualitativ gesichert angeboten,
- (6) Gewährleistung der Lern- und Studienfreiheit,
- (7) Vermittlung von wissenschaftlichen und/oder künstlerischen Kompetenzen durch Lehre,
- (8) systematische Verankerung von Forschung,
- (9) für Außenstehende wahrnehmbare Hochschulkultur (intern und extern),
- (10) Einbettung in Wissenschaft und Gesellschaft durch Kooperationen sowie
- (11) Qualitätssicherung und -entwicklung (WR, 2015, S. 10–11).

Eine Gewichtung der genannten Kriterien wird im Leitfaden nicht vorgenommen, jedoch lassen die stark variierenden Zahlen der Kriterien pro Prüfbereich darauf schließen, dass manche Prüfbereiche, wie Leitungsstruktur, Organisation & Qualitätsmanagement und Personal, bei der Umsetzung der Bewertung stärker ins Gewicht fallen.¹⁸

Im Prüfbereich Personal werden in Bezug auf die personelle Ausstattung einer Hochschule sowohl qualitative (hinreichende Qualifizierung des professoralen Personals) als auch quantitative Mindestanforderungen (mindestens 6 VZÄ professoralen Personals pro Hochschule) formuliert. Diese Anforderungen gehen auf das Positionspapier *Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung* (WR, 2012) zurück, in dem auch das Konzept der *Hochschulförmigkeit* operationalisiert wurde.

Auffallend ist, dass sich von den 15 Prüfkriterien im Prüfbereich Personal 13 dezidiert mit professoralem Personal beschäftigen, während Lehrbeauftragte, wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal nur jeweils einmal erwähnt werden. Der Wissenschaftsrat verknüpft die Leitidee der *Hochschulförmigkeit* also hauptsächlich mit einer wissenschaftsadäquaten Ausstattung mit professoralem Personal, während andere Personalkategorien sehr viel weniger detailliert behandelt werden. Für eine ausreichende Personalausstattung erwartet der WR, dass eine Hochschule, die Bachelorstudiengänge anbietet, mindestens sechs Vollzeitäquivalente (VZÄ) durch hauptberufliche Professoren und Professorinnen zzgl. Hochschulleitung besetzt, während bei Masterangeboten mindestens zehn VZÄ gegeben sein müssen. Diese als *akademischer Kern* bezeichnete Grundausrüstung mit hauptberuflichem professoralem Personal wird damit begründet, dass einige für den Betrieb einer Hochschule notwendige Aufgaben nur durch professorales Personal erfüllt werden können. Der akademische Kern soll mindestens zur Hälfte aus professoralen Vollzeitstellen bestehen (WR, 2015, S. 32) und „unter Beachtung des Profils und der Ausrichtung der Hochschule als eine in jedem Einzelfall quantitativ bestimmbare Größe“ (WR, 2012, S. 127) betrachtet werden.

Außerdem ist sicherzustellen, dass die Lehre zu jedem Zeitpunkt zu mindestens 50 % durch hauptberufliches professorales Personal abgedeckt wird. Die Qualifikation der Professorinnen und Professoren ist in einem wissenschaftsadäquaten Verfahren der Berufung zu gewährleisten. Zudem wird auch die Höhe des Lehrdeputats der Professuren vorgegeben. Die Lehrdeputatserwartung orientiert sich explizit am Beispiel

¹⁸Prüfbereich I Institutioneller Anspruch, Profil und Entwicklungsziele: 6 Kriterien; Prüfbereich II Leitungsstruktur, Organisation und Qualitätsmanagement 19 Kriterien; Prüfbereich III Personal 15 Kriterien; Prüfbereich IV Studium und Lehre 14 Kriterien; Prüfbereich V Forschung und Kunstausübung 7 Kriterien; Prüfbereich VI Räumliche und sächliche Ausstattung 5 Kriterien; Prüfbereich VII Finanzierung 6 Kriterien (WR, 2015).

anwendungsorientierter staatlicher Fachhochschulen und beläuft sich auf 18 SWS oder 540 bis 666 akademische Jahresstunden, wobei eine flexible Gestaltung des Lehrdeputats insbesondere mit Rücksicht auf Forschungstätigkeiten begrüßt wird (WR, 2015, S. 33, Fn. 55). Schließlich wird im Akkreditierungsverfahren nicht nur die aktuelle Ausstattung mit professoralem Personal betrachtet, sondern auch die zukünftige sogenannte Aufwuchsplanung. So ist dem WR zu berichten, welche Professuren in den nächsten Jahren an der Hochschule eingerichtet werden sollen (WR, 2015, S. 81).

Der Leitfaden regelt interessanterweise nicht, wie mit Verletzungen der elf Kriterien der *Hochschulförmigkeit* umzugehen ist und welche Standards bei Gefahr einer negativen Akkreditierungsentscheidung nicht unterschritten werden dürfen. Formuliert wird nur: „Sollte eine Einrichtung in einem oder mehreren Prüfbereichen derart gravierende Defizite aufweisen, dass ihre Hochschulförmigkeit grundsätzlich in Frage gestellt ist, ist eine negative Akkreditierungsentscheidung zu treffen“ (WR, 2015, S. 26). Auch im Falle einer unter Vorbehalt ausgesprochenen positiven Akkreditierungsentscheidung ist nicht klar geregelt, welche Defizite zu unverbindlichen Empfehlungen führen und welche zu Auflagen, die innerhalb einer vorgegebenen Frist umgesetzt werden müssen. Als Unterscheidungsmerkmal wird nur genannt, dass im Falle von Empfehlungen keine *„grundsätzlichen Zweifel an der Wissenschaftsadäquanz“* (WR, 2015, S. 25) in einem Bereich bestehen, während dies bei Auflagen der Fall ist. Die Operationalisierung dieser Vorgaben ist demnach dem jeweiligen hochschulspezifischen Akkreditierungsprozess vorbehalten.

4.2 Zum Verhältnis von Leitfaden und hochschulspezifischen Stellungnahmen

Während der Leitfaden eine allgemeine, nur partiell operationalisierte Bewertungsordnung als Grundlage der Beurteilung der *Hochschulförmigkeit* vorgibt und die organisationale Heterogenität des nichtstaatlichen Hochschulsektors (bezüglich Trägerschaft, Größe, Rechtsform, Profitorientierung, Fächerportfolio oder Forschungsstärke) berücksichtigen muss, erfolgt die Umsetzung der im Leitfaden vorgegebenen Bewertungsordnung in Gestalt hochschulspezifischer Stellungnahmen, die den Grad der Realisierung der Kriterien für eine Einrichtung beurteilen. Wie verhalten sich nun – dies ist die dritte Frage dieses Beitrags – die konkreten Stellungnahmen (zu den privaten HAW in Baden-Württemberg und Bayern im Zeitraum 2016 bis 2024) zur formalen Bewertungsordnung des Leitfadens 4395-15? Um diese Frage zu beantworten, wird die zuvor inhaltsanalytisch herausgearbeitete Kategorie der *Hochschulförmigkeit*, auf die Stellungnahmen angewandt. Beobachtbar ist zunächst, dass die Stellungnahmen zur institutionellen Akkreditierung alle demselben dreiteiligen Aufbau folgen. Zunächst wird die Ausgangslage der Hochschule in allen Prüfbereichen kurz in der Sektion *Kennziffern* vorgestellt, danach folgt *die Akkreditierungsentscheidung*, die

Auflagen und Empfehlungen formuliert, und der dritte Teil enthält den detaillierten *Bewertungsbericht* der Arbeitsgruppe, der die Grundlage der Akkreditierungsentscheidung darstellt. Im Folgenden werden die Abschnitte zum Prüfbereich Personal aus den Bewertungsberichten sowie die personalbezogenen Aussagen der Akkreditierungsentscheidung in die Analyse einbezogen.

Bewertungsbericht und Akkreditierungsentscheidung beginnen die Ausführungen zum Prüfbereich Personal mit der Feststellung und Bewertung der aktuellen und der geplanten professoralen Ausstattung. Danach kommen Rahmenbedingungen der professoralen Stellen wie Anstellungsbedingungen (z. B. Befristung) oder Dienstaufgaben (in der Regel mit Blick auf die Lehrdeputate und die Möglichkeiten zur Deputatsreduktion) zur Sprache. Der nächste Abschnitt widmet sich den Einstellungsvoraussetzungen für Professoren und Professorinnen und leitet direkt zur Betrachtung der Berufungsverfahren über. Abgeschlossen wird die Darstellung des Prüfbereichs Personal für gewöhnlich mit einer Diskussion der Ausstattung der Hochschule mit wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal, in einigen Stellungnahmen zu bayerischen Hochschulen ist dieser Abschnitt noch vor den Berufungsverfahren im Text platziert.

Im Hinblick auf die Ausstattung mit professoralem Personal findet in den Stellungnahmen gegenüber dem Leitfaden eine Konkretisierung der Mindestanforderungen an den akademischen Kern statt. In den Stellungnahmen wird darauf hingewiesen, dass sich diese Mindestausstattung auf eine Hochschule mit zwei Bachelorstudiengängen bezieht (S6, S. 36). Zusätzlich wird in den Stellungnahmen zu den HAW ersichtlich, dass der WR pro neu geplantem Studiengang einen Zuwachs von mindestens 2 VZÄ professoralen Personals fordert. Dies äußert sich in konkreten Auflagen für die VWA-Hochschule und die Hochschule Fresenius (S6, S. 36; S9, S. 14). Die im vorigen Kapitel für die Bewertungsordnung des Leitfadens festgestellte besondere Bedeutung des professoralen Personals für die Beurteilung der *Hochschulförmigkeit* manifestiert sich so auch in den Stellungnahmen. Dies wird dadurch unterstrichen, dass quantitative Defizite der professoralen Ausstattung nicht in Empfehlungen, sondern in Auflagen münden, die zur Aufrechterhaltung der positiven Akkreditierungsentscheidung erfüllt werden müssen. Dies gilt auch für Fälle, bei denen das Betreuungsverhältnis trotz der unzureichenden Personalausstattung als exzellent beurteilt wird. In der Stellungnahme zur Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg werden die „*unübertroffene*“ Ausstattung mit Professuren im Vergleich zu anderen Hochschulen, an denen jüdische Studien gelehrt werden, sowie ein „*vortreffliches Betreuungsverhältnis von 1:14*“ (S5, S. 16) lobend hervorgehoben. Dessen ungeachtet formuliert der Wissenschaftsrat in der Stellungnahme zugleich die Auflage, dass mindestens 10 VZÄ an professoraler Ausstattung für eine private Hochschule mit Masterangebot gegeben sein müssen.

Eine weitere kriterielle Konkretisierung des Leitfadens in Bezug auf die professorale Ausstattung ist die den Stellungnahmen zu entnehmende Präsupposition von Vollzeitprofessuren als Regelmodell. Im Leitfaden wird gefordert, dass der akademische Kern der hauptberuflichen Professuren mindestens zur Hälfte aus Vollzeitstellen bestehen muss. Darüber hinaus wird nur ein angemessenes Verhältnis zwischen Teil- und Vollzeitstellen verlangt. In den Stellungnahmen zur Hochschule der Bundesagentur für Arbeit und zur Hochschule für Internationales Management wird allerdings explizit der hohe Anteil an Vollzeitstellen im professoralen Kollegium positiv hervorgehoben (S1, S. 32; S2, S. 32). Umgekehrt wird in der Stellungnahme zur AKAD-Hochschule Stuttgart aber sogar ein Verhältnis von 9 Teilzeitprofessuren zu 19 Vollzeitprofessuren als problematisch angesehen (S3, S. 34), obwohl es dem allgemeinen Standard genügt. Die Ausführungen in der Stellungnahme zur Hochschule für angewandtes Management Ismaning gehen gar soweit, in einem hohen Anteil an Teilzeitstellen für Professoren und Professorinnen eine potenzielle „Gefahr für die Gewährleistung der Hochschulförmigkeit“ (A4, S.44) zu sehen.

Im Bereich der Anstellungsbedingungen kann festgehalten werden, dass in den Stellungnahmen im Hinblick auf die Zeitkonkurrenz zwischen Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung eine Verringerung des Lehrdeputats zugunsten von Forschungsaktivitäten und akademischer Selbstverwaltung befürwortet wird (S6, S. 37; S3, S. 35). Dieses Postulat verdeutlicht die normative Erwartungsstruktur eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen den professoralen Aufgabenkomplexen Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung und die dahinterstehende, im deutschen Hochschulsystem fest verankerte Humboldt'sche Leitidee der Kopplung von Forschung und Lehre und der akademischen Selbstverwaltung. Negativ äußert sich der Wissenschaftsrat, wenn Aufgaben außerhalb dieser drei Bereiche den Dienstaufgaben des professoralen Personals zugeordnet werden. Etwaige Marketing- oder Vertriebsaufgaben oder auch unbezahlte Tätigkeiten wie die verpflichtende Erstellung von Gutachten werden wiederholt kritisiert und führen auch zu Auflagen oder Empfehlungen (S1, S. 14–15; S3, S. 12). Das Kriterium der *Hochschulförmigkeit* wird laut WR auch durch Muster-Arbeitsverträge verletzt, die eine *„fachliche, didaktische und inhaltliche Weisungsbefugnis der Präsidentin bzw. des Präsidenten gegenüber Professorinnen und Professoren“* beinhalten (A2, S.14).

Bei der Untersuchung der Abschnitte in den Stellungnahmen, die sich mit Berufungsverfahren für Professuren befassen, lässt sich feststellen, dass der Themenkomplex der Berufung im Vergleich zum Leitfaden in den Stellungnahmen einen deutlich größeren Raum einnimmt. Zudem zeigt sich, dass der Prüfbereich Personal in den Stellungnahmen enger mit den Themenkomplexen der Hochschulgovernance und der Wissenschaftsfreiheit verknüpft wird, als dies im Leitfaden der Fall ist. Generell betreffen die meisten personalbezogenen Auflagen und Empfehlungen in den Akkreditierungsentscheidungen den Bereich des Berufungswesens. Im Mittelpunkt

steht dabei die Zusammensetzung der Berufungskommission. Der WR fordert, wissenschaftsfremde Einflüsse weitestgehend zu vermeiden: So sollen Vertreterinnen bzw. Vertreter der Trägereinrichtungen und etwaige Aufsichtsratsmitglieder nicht Mitglieder der Berufungskommission sein oder an der Entscheidung über die Reihung von Bewerbern und Bewerberinnen beteiligt werden, wenn sie nicht durch Organe der Selbstverwaltung legitimiert oder gewählt sind (S2, S. 33; S3, S. 34–35). Dieser Logik folgend moniert der WR in den Stellungnahmen auch eventuelle „*Vorgespräche der Dekanin bzw. des Dekans der betreffenden Fakultät und einer Vertretung des Human Resource Management der IUNworld [Hochschule] mit den Bewerberinnen und Bewerbern*“ (A9, S.13). Zudem werden rein wissenschaftliche externe Gutachter und Gutachterinnen in den Berufungsverfahren gefordert. Personen aus der Praxis sollen nur beratend, nicht aber mit Stimmrecht teilnehmen (S1, S. 33; S2, S. 33; S10, S. 45).

Die *Hochschulförmigkeit* von Berufungsverfahren ist laut WR aber nicht nur an diese Aspekte des Berufungswesens geknüpft. Im Falle der Akkreditierung der Hochschule der bayerischen Wirtschaft für angewandte Wissenschaft moniert der WR die „*unzureichende*“ Dokumentation der Berufungsverfahren und der darin getätigten Entscheidungsprozesse (A5, S.38). In diesem Sinne wird in der Stellungnahme zur Hochschule für angewandtes Management Ismaning gefordert, dass klare Anforderungen an Vorschlagslisten definiert werden sollten und Listen „*im Regelfall die Namen mehrerer Kandidatinnen und Kandidaten umfassen*“ (A9, S.35). Zudem betont der WR auch die Spezifität von Berufungsverfahren und kritisiert die Praxis von ständigen Berufungsausschüssen, die entgegen dem Erfordernis unterschiedlicher Kompetenzen der Berufungskommissionsmitglieder personell nicht dezidiert an die jeweiligen Ausschreibungen angepasst werden (vgl. A4, S.16 & A9, S. 15).

In der gleichen Stellungnahme moniert der WR die Durchführung von Berufungsverfahren, die an den regulären Ablauf einen halbjährigen Lehrauftrag anschließen, um die fachliche und didaktische Passfähigkeit der Bewerberinnen und Bewerber zusätzlich zu testen. Der WR schätzt in diesem Fall die Rekrutierungsprobleme der Hochschule als dringlicher ein als die potenzielle zusätzliche Passfähigkeit, die ein solches Verfahren anstrebt und rät von der Praxis ab (vgl. A4, S. 45). Eine Ausnahme in Bezug auf die Priorisierung des WR von schneller Besetzung von Professuren bilden hierbei sogenannte Hausberufungen. Diese stellen aus Sicht des Wissenschaftsrats in der Regel „*ein großes Entwicklungshindernis und ein mögliches Qualitätsproblem für die Hochschule*“ (A2, S. 12) dar, da es so an externer wissenschaftlicher Expertise und Forschungsstärke mangeln könne.

Ein weiterer Aspekt der hochschulinternen Governance, der im Prüfbereich Personal wiederholt thematisiert wird, ist der eines funktionalen Passungsverhältnisses zwischen professoraler Personalstruktur und disziplinär-fachlicher Ausrichtung der

Hochschule. So werden beispielsweise Empfehlungen zur Ausgestaltung der Denomination von Professuren im Hinblick auf eine Erweiterung des Fächerspektrums oder auch Auflagen in Bezug auf die quantitative Ausstattung eines fachlichen Bereichs mit professoralem Personal formuliert. So heißt es in der Stellungnahme zur Hochschule der Wirtschaft für Management: *“Falls die Hochschule am Bereich „Soziale Arbeit“ festhalten will, ist ein Aufwuchs des professoralen Personals um mindestens zwei fachlich einschlägige Professuren unabdingbar“* (S7, S. 17).

Im Hinblick auf einen möglichen Einfluss des jeweiligen Landeskontextes auf die Stellungnahmen ist schließlich zu konstatieren, dass in den Stellungnahmen ein solcher Einfluss nicht erkennbar ist. Zwar wird die Relevanz des wissenschaftlichen Mittelbaus für die Forschungsaktivität von nicht-staatlichen Hochschulen in den bayrischen Akkreditierungsberichten stärker akzentuiert. Davon abgesehen ist jedoch eine weitgehende Kongruenz der Beurteilungen bezüglich professoraler Ausstattung, Anstellungsbedingungen und Berufungswesen festzustellen, was dem Anspruch der Institutionellen Akkreditierung, zur Sicherung bundesweit einheitlicher Standards beizutragen, entspricht.

5 Resümee und Ausblick

Hinsichtlich der governancetheoretischen Verortung der institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen wurde gezeigt, dass eine exklusive Zuordnung zum Governancemechanismus der staatlichen Außensteuerung die komplexe Anlage der Akkreditierung nur verkürzt erfasst. Eine differenziertere Betrachtung verdeutlicht, dass das Verfahren der institutionellen Akkreditierung konditionalprogrammierte und marktförmige Strukturen sowie einen erheblichen Anteil wissenschaftlich-professioneller Selbststeuerung beinhaltet, ein geschachteltes Verhandlungssystem darstellt und eine Voraussetzung für die interhochschulischen multiplen Wettbewerbe bildet. Somit stellt sich die institutionelle Akkreditierung als eine hybride Governancekonfiguration im Rahmen der staatlichen Außensteuerung des Hochschulsystems dar.

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Untersuchung des Leitfadens 4395-15 wurde dargelegt, dass die institutionelle Akkreditierung die *Hochschulförmigkeit* einer Hochschule an elf Kriterien festmacht und diese in sieben Prüfbereichen untersucht. Zwar werden keine Angaben zur Gewichtung der Kriterien gemacht; der Differenzierungsgrad der Prüfbereiche deutet aber darauf hin, dass Unterschiede in der ihrer Gewichtung bestehen. Auch innerhalb der Prüfbereiche lassen sich implizite Gewichtungen feststellen. Der Prüfbereich Personal ist deutlich auf professorales Personal fokussiert und verknüpft die *Hochschulförmigkeit* einer Hochschule mit einer Mindestausstattung an professoralem Personal (akademischer Kern). Nicht operationalisiert ist, wie mit der

Nichterfüllung der Kriterien umzugehen ist und welches Ausmaß an Nichterfüllung zu Empfehlungen oder Auflagen führt. Die Operationalisierung dieser Vorgaben bleibt dem jeweiligen hochschulspezifischen Akkreditierungsprozess vorbehalten.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die Stellungnahmen im Rahmen der institutionellen Akkreditierung die normativen Erwartungsstrukturen der im Leitfaden fixierten Bewertungsordnung aufgreifen, diese aber an vielen Stellen konkretisieren oder erweitern. So wird das Verständnis eines personalstrukturellen *akademischen Kerns* der Hochschule spezifiziert und die Zentralität des professoralen Personals für die *Hochschulförmigkeit* unterstrichen. Die drei Kernbereiche professoraler Arbeit - Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung - werden durch verschiedene die Personalstruktur betreffende Auflagen und Empfehlungen der Stellungnahmen in ihrer Relevanz akzentuiert. Die meisten Auflagen, die sich nicht dezidiert mit der Grundordnung einer Hochschule befassen, sind im Bereich des professoralen Personals und des Berufungswesens verortet. Der WR fordert unter dem Gesichtspunkt der *Hochschulförmigkeit* einen Anteil von mindestens 50 % hauptberuflicher professoraler Lehre am gesamten Lehrvolumen, und Personen aus Träger- oder Betreibergesellschaften sollen nicht als stimmberechtigte Mitglieder in Berufungskommissionen mitwirken. Länderspezifische Unterschiede in den Bewertungskriterien lassen sich nicht feststellen.

Was die Aussagekraft der Analyseergebnisse dieses Beitrags betrifft, ist diese natürlich aufgrund der methodischen Limitationen beschränkt. So wurde nur der Prüfbereich Personal aus 19 zwischen 2016 und 2024 formulierten Stellungnahmen zu privaten HAW in Baden-Württemberg und Bayern untersucht. Inwiefern sich die Befunde auf andere Prüfbereiche, Hochschulen, Länder und Zeiträume der institutionellen Akkreditierung übertragen lassen, wäre im Zuge weiterer empirischer Untersuchungen zu prüfen. In diesem Sinne wäre auch ein Vergleich mit dem aktuellen Leitfaden von 2022 und den darauf basierenden Stellungnahmen von Interesse, um etwaige Verschiebungen im Verständnis des WR vom Konzept der *Hochschulförmigkeit* nachzeichnen zu können. Auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem komplexen Governance-Arrangement der institutionellen Akkreditierung und dessen historischer Entwicklung erscheint lohnenswert. Weiterführende Forschung im Bereich der institutionellen Akkreditierung könnte außerdem die inhaltlichen Unterschiede zwischen den Textarten der Berichte, Akkreditierungsentscheidungen und Auflagen untersuchen, um festzustellen, welche Kritik tatsächlich in Handlungsaufforderungen mündet und welche nicht. Dies würde zu einem umfassenderen Verständnis der performativen Gewichtung der Kriterien in der Akkreditierungspraxis beitragen. Schließlich wäre es die Aufgabe einer historisch orientierten Diskursanalyse, die Ursprünge, Hintergründe und Entwicklungstrajektorien der Leitidee der *Hochschulförmigkeit* des WR anhand einer Längsschnittanalyse der Leitfäden und der mit diesen verknüpften Policy-Dokumenten herauszuarbeiten.

Literatur

Altin, M. (2019). Internationalization of the German Higher Education System New Player in the Market. *Athens Journal of Education* 3/2019, 237–256. DOI: <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-5>

Baumanns, M. (2005). Hochschulorganisation, Hochschulkultur und Privatuniversitäten in Deutschland. In T. Haberkamm & D. Dettling (Hrsg.), *Der Kampf um die besten Köpfe: Perspektiven für den deutschen Hochschulstandort*, (22–28). Berlin: Altana, BerlinPolis

Bogumil, J. et. al. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin: edition sigma.

Brockhoff, K. (2003). Management privater Hochschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, ZfB Ergänzungshefte, 1–24. Wiesbaden: Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12168-8_1

Brockhoff, K. (2011). Erfolgsfaktoren privater Hochschulen. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 4/2011, 5–31. DOI: 10.1007/s11573-011-0468-5.

Buschle, N., Haider, C. (2016). Private Hochschulen in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik*, (2016) 1, 75–86, URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEAusgabe_derivate_00000245/Wista_1_2016.pdf – ISSN: 0043-6143; 1619-2907

De Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2007). On the way towards New Public Management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (Hrsg.) *New forms of governance in research organizations: Disciplinary approaches, interfaces and integration*, 137–154. Dordrecht: Springer.

De Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2008). Comparing higher education governance systems in four European countries. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Hrsg.): *Governance and Performance of Education Systems* (S.35–54.). Dordrecht: Springer.

Fink, K. & Michel, K. (2017). Institutionelle Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat. Eine empirische Analyse der Bewertungspraxis von Gutachter/innen. In R. Krempkow et al. (Hrsg.) *Qualität in der Wissenschaft* (74–81). UVW UniversitätsVerlagWebler.

Goebel, J. (2022). Verfassungsrechtliche Anforderungen an die Governance nichtstaatlicher Hochschulen - zugleich ein Beitrag zur Privathochschulfreiheit und zur Reichweite objektiv rechtlicher Schutzpflichten im einschlägigen Hochschulorganisationsrecht. *Ordnung der Wissenschaft* 2/2022, 75–102.

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0>

Hunt, S., Claire, C. & Gareth, P. (2016). *The entry and experience of private providers of higher education in six countries*. Centre for Global Higher Education, London, URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1536278>.

Jungbauer-Gans, M., Gottburgsen, A. & Kleimann, B. (2023). Wertebasierte Governance in Hochschule und Wissenschaft. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (eds) *Governance* (44–65). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45718-1_12

Kleimann, B. (2021). Die organisationale Ordnung des Bewertens: Eine kommunikationssoziologische Grundlegung. In F. Meier & T. Peetz (Hrsg.), *Organisation und Bewertung* (71–99). Wiesbaden: SpringerVS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31549-8>

Korfmann, F., Müller, S., Ehlert, S. & Haase, K. (2021). Students' perceptions, academic departments' image, and major-choice in business administration studies – The example of Hamburg Business School. *Higher Education Quarterly* 1/2021, 51–76. DOI: 10.1111/hequ.12258.

Krücken, G. (2021). Multiple competitions in higher education. A conceptual approach. *Innovation*, 23(2), 163–181. DOI: 10.1080/14479338.2019.1684652

Krüger, A. (2022). *Soziologie des Wertens und Bewertens*. Bielefeld: transcript.

Kübler-Kreß, A. (2019). Die Hochschullehrermehrheit an privaten Hochschulen: Pflicht oder Kür?. *Ordnung der Wissenschaft* 2/2019, 111–118. DOI: 10.17176/20190424-112954-0.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (691–706). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43

Musselin, C. (2021). University Governance in Meso and Macro Perspectives. *Annual Review of Sociology*, 47, 305–325.

Platz, S. & Holtbrügge, D. (2016). Student expectations and experiences in higher education: A comparison of state and private universities in Germany. In T. Wu & V. Naidoo (Hrsg.), *International Marketing of Higher Education*, (171–190). Springer Nature, Berlin DOI: 10.1057/978-1-137-54291-5.

Rogge, J.-C. (2015). The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4(67), 685–707.

Sandberger, G. (2016). Governance-Modelle für nicht staatliche Hochschulen – zum Akkreditierungsleitfaden des Wissenschaftsrates. *Ordnung der Wissenschaft* 2/2016, 95–111.

Schimank, U. (2000). Welche Chancen und Risiken können unterschiedliche Modelle erweiterter Universitätsautonomie für die Forschung und Lehre der Universitäten bringen? In S. Titscher et al. (Hrsg.): *Universitäten im Wettbewerb – Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten*. (94–147). München/Mering: Hampp,

Schimank, U. (2005). Akteurkonstellationen und Differenzierungsdynamiken – Ein theoretischer Bezugsrahmen. In: ders.: *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–42.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (231–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_9

Sperlich, A. (2007). *Theorie und Praxis erfolgreichen Managements privater Hochschulen in Deutschland*. Dissertation, Universität Mannheim, Mannheim

Wissenschaftsrat (2010). *Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung*, Potsdam

Wissenschaftsrat (2012). *Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung*. Abgerufen am 26.09.2024, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2264-12>

Wissenschaftsrat (2014). *Kriterien der Hochschulförmigkeit bekenntnisgebundener Einrichtungen im nicht-staatlichen Sektor* (Drs. 3644-14), Berlin. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3644-14.html>.

Wissenschaftsrat (2015). *Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen*. Abgerufen am 26.09.2024, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4395-15>

Wissenschaftsrat (2022a). *Stellungnahme zur Institutionellen Akkreditierung der Universidad Paraguayo-Alemana de Ciencias Aplicadas, Asunción (UPA), Paraguay/ Heidelberg* (Drs. 10016-22). Abgerufen am 23.10.2024, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/10016-22.pdf?__blob=publicationFile&v=12

Wissenschaftsrat (2022b). *Stellungnahme zur Institutionellen Reakkreditierung der Hochschule Fresenius, Heidelberg* (Drs. 9474-22). Abgerufen am 23.10.2024, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9474-22.pdf?__blob=publicationFile&v=15

Wissenschaftsrat (2022c). *Stellungnahme zur Institutionellen Reakkreditierung der Hochschule Macromedia, Stuttgart* (Drs. 9471-22). Abgerufen am 23.10.2024, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9471-22.pdf?__blob=publicationFile&v=14

(Wissenschaftsrat (2022d). *Stellungnahme zur Institutionellen Reakkreditierung der Internationalen Hochschule SDI München* (Drs. 9675-22). Abgerufen am 23.10.2024, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9675-22.pdf?__blob=publicationFile&v=16

Wissenschaftsrat (2022e). *Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen*. Köln. Abgerufen am 23.10.2024, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9837-22.pdf?__blob=publicationFile&v=13

Wissenschaftsrat (2024). *Akkreditierungsverfahren*. Abgerufen am 23.10.2024, von <https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/Akkreditierungen/Akkreditierungsverfahren>

Würtenberger, T. (2019). Privathochschulfreiheit: auch bei der Organisation der Leitungsebene?, *Ordnung der Wissenschaft* 1/2019, 15–26.

Würtenberger, T. (2020). Die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen durch den Wissenschaftsrat: Probleme demokratischer Legitimation und rechtsstaatlicher Bindung. *Ordnung der Wissenschaft* 4/2020, 215–232.

Zechlin, L. (2018). Institutionelle Akkreditierung von Privathochschulen und Wissenschaftsfreiheit. *Ordnung der Wissenschaft* 4/2018, 253–262.

Manuskript eingegangen: 24.10.2024
Manuskript angenommen: 14.05.2025

Angaben zu den Autoren:

Marcel Thomann
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH
Lange Laube 12
30159 Hannover
thomann@dzhw.eu

Prof. Dr. Bernd Kleimann
Universität Kassel / DZHW
kleimann@dzhw.eu

Marcel Thomann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Die Berufung von Professor*innen an privaten und staatlichen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (BeProf)“ am DZHW. Zuvor studierte er Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin und der University of California Los Angeles.

Prof. Dr. Bernd Kleimann ist Leiter der Abteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ des DZHW und Inhaber der gleichnamigen Professur am Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel.

Wie steuerbar sind Hochschulen? Empirische Erkundungen am Beispiel von Gleichstellung

Sandra Eck, Katrin Roller

Der Artikel vollzieht am Beispiel von Gleichstellung an Hochschulen nach, inwiefern Hochschulen steuerbar sind. Basis des Beitrages bilden Interviewdaten eines Forschungsprojektes, das die heutige Gleichstellungspolitik an Hochschulen mit derjenigen der 2010er Jahre vergleicht. Gleichstellungsprozesse haben sich an den Hochschulen etabliert. Dennoch sieht sich Steuerung im Gleichstellungsbereich mit einigen Herausforderungen konfrontiert, denn die Steuerung von Gleichstellung und die spezifische Organisation von Hochschulen im Sinne der Selbstverwaltung und Autonomie bringen unterschiedliche, teils in Widerspruch zueinanderstehende Logiken hervor. Der Artikel führt dies anhand von Forschungsergebnissen zu den politischen Rahmenbedingungen hochschulischer Gleichstellung sowie zum Zusammenspiel von Strukturlogik bzw. Servicelogik aus. Diese Logiken organisationalen Handelns zeigen, dass der Grad der Steuerbarkeit von Hochschulen notwendigerweise fluide und in sich widersprüchlich ist.

Schlüsselwörter: Governance, Gleichstellung, Steuerbarkeit

1 Gleichstellungssteuerung an Hochschulen im Wandel der Zeit – Ausgangspunkt und Fragestellung der vorliegenden Research Note

Gleichstellungspolitische Anliegen wurden im Zuge der Emanzipationsbestrebungen westdeutscher Frauenbewegungen der 1960er und 70er Jahre auf die politische Agenda gesetzt, was die Schaffung einer „gleichstellungspolitischen Infrastruktur“ (Erbe, 2022, S. 5) unter anderem an Hochschulen zur Folge hatte. Steuerungsversuche von Gleichstellung gibt es also schon seit vielen Jahren, allerdings agierten Frauen- oder Gleichstellungsbeauftragte bis in die 1990er Jahre oft als Interessenvertretung in einer Nische mit begrenzter Reichweite (Cordes, 2010; Metz-Göckel, 2009).

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 sollte sich dies ändern, denn Gleichstellungspolitik wurde Teil eines umfassenden Paradigmenwechsel: Hochschulen erhielten ganz im Sinne des New Public Managements mehr Autonomie bei höherem Wettbewerbs- und Effizienzdruck (Eck & Erbe, 2023). Zugleich wurde Gleichstellungspolitik als integraler Bestandteil der neuen Steuerung von Hochschulen festgeschrieben (Erbe, 2022), stark beeinflusst von Gender Mainstreaming. Dieses

Prinzip wurde mit Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrags 1999 EU-weit festgeschrieben und erklärt Gleichstellung zur Querschnittsaufgabe aller Bereiche von Organisationen. Letztliches Ziel von Gender Mainstreaming ist, dass sich Gleichstellungsprozesse gewissermaßen in die organisationale DNA einschreiben und möglichst unabhängig von Einzelpersonen funktionieren. Diese Grundidee ließ sich gut mit Top-Down-Managementstrategien verknüpfen (Meuser & Neusüß, 2004) und verhalf dem Thema Gleichstellung aus seinem Nischendasein.

Doch wie haben sich hochschulische Gleichstellungsstrategien und -praktiken in der jüngeren Vergangenheit weiterentwickelt? Welche Veränderungen, aber auch Veränderungsresistenzen sind zu beobachten? Und was kann man, vermittelt über Gleichstellungsmaßnahmen, über die Steuerbarkeit von Universitäten allgemein lernen? Diese Fragen verfolgt der vorliegende Artikel und präsentiert damit zugleich erste Forschungsergebnisse des laufenden Forschungsprojekts EQUISTU 2.0.

Zunächst geht der Text genauer auf die Fragestellung und Methodik von EQUISTU 2.0 ein und erläutert die vergleichende Perspektive, die das Projekt bezogen auf sein Vorgängerprojekt EQUISTU (2011 bis 2014) einnimmt. In einem nächsten Schritt werden Forschungsergebnisse zu gleichstellungs- und steuerungspolitischen Rahmenbedingungen umrissen – auch hier in einer vergleichenden Perspektive, die Veränderungen der vergangenen 12 Jahre in den Blick nimmt. Anschließend folgen Forschungsergebnisse zu den (bisweilen konkurrierenden) Logiken universitärer Gleichstellungspolitik und deren Implikationen für die Steuerbarkeit von Hochschulen im Allgemeinen. Konkret werden Service- und Steuerungslogiken von Gleichstellung gegenübergestellt. Abgerundet wird der Text durch ein Fazit, das die Erkenntnisse der einzelnen Kapitel zusammenfügt, sowie durch einen Ausblick auf künftige Schwerpunkte, die für die weitere Arbeit an EQUISTU 2.0 geplant sind.

2 Das Forschungsprojekt EQUISTU 2.0 – Fragestellung, Historie und Methodik

Den Ausgangspunkt für EQUISTU 2.0 stellt das Forschungsprojekt EQUISTU (2011–2014) dar, das untersuchte, welche Steuerungsinstrumente im Hochschulmanagement auf welche Art dazu beitragen können, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis im Wissenschaftssystem zu befördern (Schacherl et al., 2015). EQUISTU 2.0 fokussiert auf die Veränderungen, die seither zu beobachten sind; es untersucht also die derzeitige Situation von Gleichstellung und Gleichstellungspolitik an ausgewählten Universitäten und vergleicht sie mit dem „*Status quo 2012*“. Dabei stellt EQUISTU 2.0 keine neue Erhebungswelle von EQUISTU dar, sondern ist sehr viel loser an das Vorgängerprojekt gekoppelt. D. h. die grundsätzliche Fragestellung wurde beibehalten, einige Aspekte wurden ergänzt, beispielsweise geriet das Verhältnis von Gleichstellung und Diversität zusätzlich in den Fokus. Die Gestaltung des Sampling erfolgte entlang der Fallhoch-

schulen und Kontaktpersonen aus EQUISTU. EQUISTU 2.0 verlagert seinen Schwerpunkt auf die Metaebene und befragt Personen, die über jahrzehntelange Expertise in der Gleichstellungspraxis bzw. -forschung im Hochschulbereich verfügen. Auf diese Weise entstand eine Datenbasis von zehn leitfadengestützten Expertinneninterviews (Bogner et al., 2009). Flankierend dazu führten die Autorinnen fallspezifische Analysen dreier Hochschulen durch, mittels Dokumentenanalysen und zusätzlichen Leitfadeninterviews. Die kategoriengeleitete Auswertung (basierend auf den Ergebnissen des Vorgängerprojekts) erfolgte in Anlehnung an inhaltsanalytische Verfahren (Mayring, 2015) und kombiniert dieses mit einer induktiven Herangehensweise.

3 2012 versus 2024 – gleichstellungs- und steuerungspolitische Rahmenbedingungen im Vergleich

Das Kapitel hebt markante Entwicklungsstränge in den letzten zwölf Jahren hervor, die einerseits verdeutlichen, dass sich Gleichstellung an Hochschulen etabliert hat, andererseits und zeitgleich aber immer noch Schwierigkeiten bei der Durchsetzung gleichstellungspolitischer Strategien und Ziele bestehen, die sich durch aktuelle politische Rahmenbedingungen eher verstärkt haben.

3.1 Die Viel-Dimensionalität der Gleichstellungssteuerung: Konstanten und Beharrungskräfte

Ein Blick in die Forschungsergebnisse von EQUISTU 2.0 zeigt, dass Gleichstellungsmaßnahmen, verglichen mit dem Status Quo 2012, weiterhin in hochschulische Prozesse implementiert wurden, vorangetrieben unter anderem über bundesweite Förderlinien wie das Professorinnenprogramm. Gleichzeitig fand das Forschungsteam aber auch Faktoren vor, die die Verankerung von Gleichstellung und letztlich auch die Steuerbarkeit von Hochschulen im Allgemeinen behindern. Gleichstellungssteuerung erweist sich an dieser Stelle also als gutes Beispiel für die Viel-Dimensionalität von Governance-Prozessen (Oberschelp, 2023, S. 17): Alle Befragten betonten die teils schwierige Dynamik zwischen Top-Down-Steuerungsprozessen auf der einen Seite und Hochschulen als Professionsorganisationen auf der anderen Seite, innerhalb derer eine hohe Autonomie einzelner Fachbereiche/Fächerkulturen bestehen bleibt. Dieser Befund deckt sich mit anderen Arbeiten aus der Hochschulforschung (Erbe, 2022, S. 34–35; Feldmann, 2015, S. 197) und war außerdem bereits Teil der Ergebnisse des Vorgängerprojektes EQUISTU. An dieser Stelle scheint sich also in den vergangenen 12 Jahren nichts Substantielles verändert zu haben und die Top-Down-Steuerung einzelner Fakultäten und Lehrstühle durch die Hochschulleitung bleibt schwer durchführbar.

Was sich verglichen mit den 2010er Jahren (Erbe, 2022, S. 268) ebenfalls nicht verändert hat, ist die starke Abhängigkeit gleichstellungspolitischer Veränderungen von Einzelpersonen. Steuerung in die Prozesse und Strukturen einzuschreiben und so von einzelnen engagierten Hochschulangehörigen unabhängig zu machen, funktioniert bis dato selbst an denjenigen Universitäten unzureichend, die sich durch ein hohes Engagement in Sachen struktureller Gleichstellung und eine Vielzahl steuerungsorientierter Maßnahmen auszeichnen. Durch die inneruniversitären Hierarchien haben die Hochschulleitung sowie einzelne Professorinnen und Professoren durchaus die Macht, Diskurse und Verfahrensweisen zu verschieben (Klammer et al., 2020). Dadurch können gleichstellungspolitische Anliegen gefördert, aber, je nach persönlicher Präferenz, eben auch torpediert werden. Die Steuerbarkeit hochschulischer Prozesse stößt hier an ähnliche Grenzen wie in den frühen 2010er Jahren, dem Erhebungszeitraum des Vorläuferprojekts.

3.2 Schwierigere politische Rahmenbedingungen

Während also verglichen mit der Situation zum Erhebungszeitpunkt von EQUISTU zahlreiche Konstanten zu verzeichnen sind, zeigen sich in anderen Aspekten deutliche Veränderungen in Sachen Gleichstellung, die auch Erkenntnisse zur allgemeinen Steuerbarkeit von Hochschulen liefern. Im Unterschied zum Status Quo 2012 erwähnten 2024 alle befragten Hochschulangehörigen und Gleichstellungsexpertinnen schwierige politische Rahmenbedingungen für Gleichstellungsbemühungen. Verändert hat sich an dieser Stelle nicht so sehr, dass Gleichstellungspraxis auf Widerstände stößt, dies ist seit ihren Anfängen der Fall, wie z. B. Erfurt (2004) ausführt. Neu ist jedoch das Ausmaß der Attacken bis hin zu Morddrohungen (Rahner et al., 2020; Ganz & Meßmer, 2015) und die Verschränkung mit außeruniversitären Akteursgruppen aus dem politisch rechts orientierten Spektrum (Hark & Villa, 2015). Wie bereits Marx & Kotelega (2017) für Hochschulen in Niedersachsen feststellten, können diese Angriffe auch als Erfolg der Verankerung von Gleichstellungspolitik an Hochschulen gelesen werden (Marx & Kotelega, 2017). Dennoch behindert Gleichstellungsfeindlichkeit Steuerungs Bemühungen massiv, denn sie zeigt sich u. a. dadurch, dass Einzelpersonen oder Gruppen Gleichstellungsbeauftragte *„letztlich zuschütten mit Dingen, mit denen man umgehen muss [hier ist das Thema Gender und Sprache gemeint, Anm. d. A.], aber die einem natürlich auch die Zeit rauben für die vielleicht wichtigen Dinge“* (Interview E2).

Gleichzeitig wirken die Arbeitsabläufe, die im Sinne des Gender Mainstreamings in den vergangenen 20 Jahren an Hochschulen verankert wurden, als Gegengewicht, wie eine Befragte ausführt, die seit mehreren Jahrzehnten in der Gleichstellungsarbeit verschiedener Universitäten und Verbände tätig ist:

„Man hat da einerseits diese echt sehr alarmierenden Attacken und diese Rechts-Geschichten und gleichzeitig hat man so ein bisschen so einen Regelbetrieb, in dem sich Geschlechterpolitik schon auch ein Stück etabliert und (...) nicht wegzudenken ist und so weiter. Das läuft irgendwie so verrückt nebeneinander.“ (Interview E1)

Aus Steuerungsperspektive ist dieser Befund insofern interessant, weil er einerseits belegt, wie stark inneruniversitäre Steuerungsbemühungen von außeruniversitären diskursiven Verschiebungen beeinflusst sind: Durch die Massivität der Angriffe werden Entscheidende innerhalb der Scientific Community gleichsam genötigt zu reagieren, wie etwa diesbezügliche Aktivitäten der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (BuKoF, 2023) oder der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS, 2014) belegen. Andererseits sichern den Ergebnissen von EQUISTU 2.0 zufolge strukturorientierte Maßnahmen den Fortbestand bereits erfolgter Veränderungen vor dem Zugriff von außen und tragen so letztlich zur Steuerbarkeit von Hochschulen bei. Je mehr Gleichstellungsprozesse Eingang in alltägliche Prozesse und Abläufe (in den vorliegenden Daten vor allem Monitoring, Beratung und Personalakquise) gefunden haben, desto schwieriger können sie ad hoc und von außen gesteuert zurückgenommen werden.

4 Strukturlogik versus Servicelogik

Aus Steuerungsperspektive ist ein weiteres Forschungsergebnis von EQUISTU 2.0 interessant: Aus den empirischen Ergebnissen ließ sich ein Spannungsfeld zweier strategischer und handlungspraktischer Logiken herausarbeiten, welches Implikationen für die Steuerbarkeit von Hochschulen aufweist. Diesen Befund haben wir begrifflich als *Strukturlogik versus Servicelogik* gefasst. Aus unseren Interviews, aber auch aus den Gleichstellungsplänen der untersuchten Hochschulen wird deutlich, dass unterschiedliche Logiken von Gleichstellung gleichzeitig wirksam werden.

Auf der einen Seite finden sich Aussagen, Maßnahmen und Regelungen, die Gleichstellung als eine primär strukturelle Aufgabe begreifen. Gemäß dieser von uns so benannten *Strukturlogik*, gilt es, den Gleichstellungsgedanken in Abläufe, Regelungen und Verfahrensweisen hineinzudenken, mit dem Ziel bestehende (messbare) soziale Ungleichheiten zu beseitigen. Um dies umzusetzen, bedienen sich die Beteiligten z. B. eines zahlenmäßigen Gleichstellungsmonitorings oder der Arbeit in Gremien (mit oder ohne explizitem Gleichstellungsbezug) oder implementieren entsprechende veränderte Prozesse Top-Down, vornehmlich über mit Gleichstellung betraute Mitglieder der Hochschulleitung. Diese Steuerungslogik ist weitgehend konform mit der Grundidee von Gender Mainstreaming und geht (implizit oder explizit) von einer relativ starken Steuerbarkeit von hochschulischen Abläufen im Allgemeinen und Gleichstellung im Speziellen aus.

Auf der anderen Seite meint Gleichstellung vor dem Hintergrund dessen, was wir als *Service-logik* bezeichnen, vor allem die konkrete Unterstützung individueller Personen bei der Bewältigung geschlechtsspezifischer Problematiken im Hochschulalltag (z. B. Diskriminierung, Vereinbarkeit Wissenschaft-Care). Letztlich finden sich hier Muster, die nah an sozialarbeiterischen Argumentationslinien der Ermächtigung und Lebensbewältigung liegen (Wendt, 2021) und sich z. B. in Maßnahmen ausdrücken, die einen helfenden oder beratenden Charakter haben.

Die beiden Logiken schließen sich also nicht aus, sie stehen aber sehr wohl in einem gewissen Widerspruch zueinander, der Implikationen für Steuerungsprozesse hat. Die Service-logik ist sehr bedarfsorientiert, Ausgangspunkt sind die jeweils unterstützten Personen. In unserem Datenmaterial wird sehr deutlich, dass es für die beteiligten Gleichstellungsfachkräfte wichtig ist, die Lebenssituation der Beratenen in all ihrer Komplexität zu berücksichtigen. Aus einer Service-logik gedacht, ist Gleichstellung stark von Faktoren abhängig, die wandelbar sind und zudem von Faktoren abhängen, die ein Stück weit außerhalb der akademischen Sphäre geformt werden, also etwa der familiären oder gesundheitlichen Gesamtsituation der betreffenden Hochschulangehörigen.

Aus einer Service-logik heraus gedacht, ist die Steuerbarkeit von Gleichstellung insofern begrenzt, als dass Bedarfe ins Zentrum rücken, die von Seiten der Hochschulen nur bedingt bearbeitet werden können, da sie stark in andere Lebenssphären hineingreifen. Mit dieser Bedarfsorientierung in Verbindung steht auch ein weiterer Aspekt, der die Widersprüche zwischen Service- und Steuerungslogik aufzeigt. Während innerhalb der Service-logik eine klientenzentrierte Haltung im Zentrum steht und damit eine deutliche Bottom-Up-Perspektive eingenommen wird, geht die vorgefundene Steuerungslogik, ganz im Sinne des New Public Managements, von einer Top-Down-Logik aus und setzt diese z. B. über eine Zuständigkeit für Gleichstellung in der Hochschulleitung um.

Dieses Spannungsfeld ließe sich bearbeiten, indem eine Kultur der Bedarfsorientierung und Betroffenenperspektiven mehr in bestehende strukturorientierte Maßnahmen und sowie Monitoringsysteme übernommen werden würde. Denn neben der unmittelbaren Unterstützung, z. B. von diskriminierten Personengruppen, liefern die Maßnahmen, die mehr einer Service-logik zuzuordnen sind, eine Ebene der organisationalen Selbstreflexion und -kritik. Die Service-logik weist über die unmittelbar erfahrene Diskriminierung und die Ahndung des damit im Zusammenhang stehenden Fehlverhaltens hinaus, indem grundlegende strukturelle Ungleichheiten der Hochschulen in die Kritik geraten. Das kann sich z. B. auf eine Kritik am androzentrischen Wissenschaftsverständnis und den damit in Verbindung stehenden Leistungsbegriff beziehen und Forderungen nach fundamentalen Verbesserungen von Arbeits- und Studienbedingungen einschließen. Hierdurch werden Gleichstellungsfragen mit anderen

Thematiken verknüpft. Für die Steuerbarkeit von Hochschulen stellt die Servicelogik daher einen Wissenspool zu den Bedarfen der Hochschulangehörigen und zugleich ein potentielles Korrektiv dar. Allerdings bleibt zu erwähnen, dass das volle Potential der Servicelogik aufgrund von Ressourcenmangel häufig nicht ausgeschöpft werden kann. Im Alltag verschlingen Anfragen die Ressourcen der Gleichstellungsfachkräfte, die sich „in der gesamten Bandbreite von regulären Fragen (...), Vereinbarkeitsprobleme zum Beispiel, bis hin (...) zu schweren Fällen von sexueller Belästigung oder (...) strafrechtlichen Vergehen.“ (Fallstudie 1, Interview 4) bewegen. Daher bleibt wenig Raum, um sich mit den strukturellen Fragen auseinandersetzen zu können.

5 Fazit und Ausblick

Die in den frühen 2010er Jahren gehegte Hoffnung, dass Gleichstellung über New Public Management und Gender Mainstreaming steuerbar wird, wurde an den betrachteten Hochschulen teilweise realisiert. Einerseits berichteten die Befragten allesamt von Normalisierungstendenzen von Gleichstellung: Bestimmte Verfahrensweisen, z. B. geschlechtersensible Berufungskommissionen gehören zum Alltag vieler Hochschulen und Mitglieder der Hochschule sind in ihrem Arbeitsalltag mit Gleichstellungsthemen und -maßnahmen konfrontiert. Andererseits scheitern Steuerungsbemühungen an divergenten Gleichstellungslogiken, einem Mangel an finanziellen Ressourcen sowie bestehenden Autonomiebestrebungen der einzelnen Fachbereiche¹. Daher lässt sich auf Basis unserer Forschungsergebnisse festhalten, dass die Steuerbarkeit von Hochschulen sowohl von einer Verankerung in den Organisationsstrukturen der betreffenden Hochschulen abhängt, als auch von einer Kultur, die derlei Prozesse trägt. Steuerung, die lediglich auf Ebene von Verfahrensweisen stattfindet, droht zu einem inhaltsleeren Verwaltungsmanagement zu werden; zugleich werden Gleichstellungskultur und -wissen nicht nachhaltig verankert, sofern sie sich nicht in konkreten Organisationsstrukturen niederschlagen. Dass Hochschulen von den Mitgliedern selbst als „aufgeklärte“ und damit egalitäre Organisation betrachtet werden, in denen kein Fehlverhalten vorkommt bzw. vorkommen darf (Schütz et al., 2021), kann darüber hinaus z. B. zur Tabuisierung von sexualisierter Gewalt führen. Strukturorientierte Maßnahmen, etwa Monitoringsysteme, können in solchen Fällen Evidenzbasierung herstellen und Probleme thematisierbar machen, um letztlich Gegenmaßnahmen zu entwickeln.

Die Verzahnung von Steuerbarkeit und Organisationskultur verdient es, genauer analysiert zu werden. Hier ist sicherlich auch ein genauerer Blick in das Zusammenspiel mit Fächerkulturen und Professionslogiken angezeigt². Einen Fokus künftiger Analysen

¹Unterfinanzierung und spezifische Fachkulturen werden in der einschlägigen empirischen Literatur schon seit mehreren Jahrzehnten als Hindernis für Gleichstellungspolitik an Hochschulen angeführt (exemplarisch: Macha et al., 2011; Löther, 2025).

²Unserer Daten verweisen hier auf potentielle Unterschiede.

im Projekt EQUISTU 2.0 stellt das Verhältnis von Gleichstellung zu angrenzenden Themen wie Diversität, Geschlechtervielfalt und Antidiskriminierung dar, die heute sehr viel stärker adressiert werden als in den 2010er Jahren. Ob sich diese Felder tendenziell organisationslogisch eher ergänzen oder in Konkurrenz zueinander treten und welche Implikationen all dies wiederum für Steuerungsbemühungen hat, gilt es im weiteren Verlauf von EQUISTU 2.0 zu klären. Zur Frage, wie sich gegen Gleichstellung gewandte gesamtgesellschaftliche Tendenzen künftig auf hochschulinterne Steuerungsprozesse auswirken werden, sind dagegen sicherlich weitere sozial- und bildungswissenschaftliche Forschungsvorhaben von Nöten, die über den Rahmen des vorliegenden Projekts weit hinausgehen.

Literatur

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. VS Verlag.

Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKoF) & afg berlin. (2023). *Diskriminierende Angriffe im Hochschulkontext. Handlungsempfehlungen für Hochschulleitungen*. Abgerufen am 04. September 2024, von <https://bukof.de/wp-content/uploads/23-05-15-bukof-afg-Handlungsempfehlungen-fuer-Hochschulleitungen-zu-diskriminierenden-Angriffe-im-Hochschulkontext.pdf>

Cordes, M. (2010). Auf dem Weg zur Professur? Laufbahnen im wissenschaftlichen Kontext. Gleichstellungspolitik: Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (924–932). VS Verlag.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). (2014). *Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zu aktuellen Kampagnen der Diskreditierung und Diffamierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Abgerufen am 28. Februar 2025, von <https://soziologie.de/aktuell/stellungnahmen/news/erklaerung-der-deutschen-gesellschaft-fuer-soziologie-dgs-zu-aktuellen-kampagnen-der-diskreditierung-und-diffamierung-von-wissenschaftlerinnen-und-wissenschaftlern>

Eck, S. & Erbe, B. (2023). Nachhaltige Konzeptentwicklung für Gleichstellung. Genderbezogene Indikatoren an Hochschulen. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung. Analysen und Konzepte* (273–286). VS Verlag.

Erbe, B. (2022). *Gleichstellungspolitik im Kontext neuer Governance an Hochschulen*. Springer VS.

Erfurt, P. (2004). *Widerstände gegen Gleichstellung und Möglichkeiten der Akzeptanzsicherung*. GenderkompetenzZentrum, Berlin.

Feldmann, M. (2015). Der Blick in die Breite. Befragungsergebnisse zur Relevanz von Gleichstellung an deutschen Hochschulen. In I. Schacherl, M. Roski, M. Feldmann &

B. Erbe (Hrsg.), *Hochschule verändern. Gleichstellungspolitische Innovationen im Hochschulreformprozess* (163–203). Barbara Budrich.

Ganz, K. & Meßmer, A. (2015). Anti-Genderismus im Internet – Digitale Öffentlichkeiten als Labor eines neuen Kulturkampfes. In S. Hark. & P.-I. Villa, (Hrsg.), *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (59–77). Transcript.

Hark, S. & Villa, P.-I. (Hrsg.). (2015). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Transcript.

Kahlert, H. (2010). Promoting E/Quality and Excellence in Universities and Research. The “Gender-Alliance” for the German Science System. In B. Riegraf, B. Aulenbacher, E. Kirsch-Auwärter & U. Müller (Hrsg.), *GenderChange in Academia* (409–421). Springer.

Klammer, U., Altenstädter, L., Petrova-Stoyanov, R. & Wegryzn, E. (2020). *Gleichstellungspolitik an Hochschulen Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?* Verlag Barbara Budrich.

Löther, A. & Riegraf, B. (2017). *Veränderte Governance und Geschlechterarrangements in der Wissenschaft*. Barbara Budrich.

Löther, A. & Samjeske, K. (Hrsg.). (2017). *Dialog-Tagung „Neue Governance und Gleichstellung der Geschlechter in der Wissenschaft“: Tagungsdokumentation* (cews. publik, 20). GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS).

Löther, A. (2025). Gleichstellungspolitik in Fachbereichen im Spannungsverhältnis von hierarchischer Steuerung, Autonomie und Wettbewerb. In L. Weber, J. Grulich, A. Langer & C. Mahs (Hrsg.), *Geschlecht und Gerechtigkeit. Aktuelle Perspektiven auf die Entstehung, Reproduktion und Transformation geschlechtlicher Ungleichheiten* (213–225). Springer VS.

Macha, H., Gruber, S. & Struthmann, S. (2011). *Die Hochschule strukturell verändern. Gleichstellung als Organisationsentwicklung an Hochschulen*. Barbara Budrich.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Juventa.

Marx, D. & Kotelega, S. (2017). Übliche Widerstände oder neue Infragestellungen? Gleichstellungsfeindlichkeit und Angriffe auf Gleichstellungsarbeit an Hochschulen in Niedersachsen. Bericht zum Projekt „Antifeminismus an Hochschulen in Niedersachsen“. Abgerufen am 13. April 2025, von https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/8fa4eca27f34d3e83e9dab19a6a49dd0.pdf/Abschlussbericht%20LNHF-Projekt_Antifem_final_Sept%202018.pdf

Metz-Göckel, S. (2009). Abwinken und Abnicken. Über das „schmutzige“ Geschäft mit frauenpolitischen Interessen und Geschlechterpolitik an Hochschulen. In B. Riegraf & L. Plöger (Hrsg.), *Gefühlte Nähe – faktische Distanz* (23–48). Barbara Budrich.

Meuser, M. & Neusüß, C. (Hrsg.). (2004). *Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder – Instrumente*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Oberschelp, A. (2023). Die Governance-Perspektive in der Hochschulforschung: Umsetzung und Erträge eines Forschungskonzepts. *Beiträge zur Hochschulforschung* 45(1), 14–43.

Rahner, J., Schindler, F., Spicker, R. (2020): *Auswirkungen von Antifeminismus auf Frauenverbände*. Abgerufen am 28. Februar 2025, von https://www.gleichberechtigt.org/sites/default/files/uploads/downloads/antifeminismus_als_demokratiegefaehrdung.pdf

Riegraf, B. & Weber, L. (2014). Unternehmerische Hochschule. Veränderungen in der Gleichstellungspolitik und Auswirkungen auf die Gleichstellungsarbeit. In A. Löther & L. Vollmer (Hrsg.), *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen* (74–86). Barbara Budrich.

Schüz, H.-S., Pantelmann, H., Wälty, T. & Lawrenz, N. (2021): Der universitäre Umgang mit sexualisierter Diskriminierung und Gewalt. Eine Bestandsaufnahme. *Open Gender Journal* 5. <https://doi.org/10.17169/ogj.2021.120>

Schacherl, I., Roski, M., Feldmann, M. & Erbe, B (2015). *Hochschule verändern. Gleichstellungspolitische Innovationen im Hochschulreformprozess*. Barbara Budrich.

Wendt, Peter-Ulrich (2021). *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa.

Manuskript eingegangen: 01.10.2024
Manuskript angenommen: 09.04.2025

Angaben zu den Autorinnen:

Sandra Eck
Katrin Roller
Frauenakademie München e.V.
Baaderstraße 3
80469 München
E-Mail: eck@frauenakademie.de
roller@frauenakademie.de

Sandra Eck, M. A., ist Senior Researcher an der Frauenakademie München e.V. Sie hat Soziologie, Psychologie und Politikwissenschaft an der Universität Augsburg studiert. Forschungsschwerpunkte: Care, Gender, Methodologie qualitativer Sozialforschung, Sozialplanung.

Katrin Roller, Dr. phil., ist Senior Researcher an der Frauenakademie München e.V. und Professorin an der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Geschlechterforschung, Wohnen und Mobilität, Care und (Erwerbs-)Arbeit, empirische Sozialforschung.

Die Gleichstellungsscorecard: Ein Praxisbeispiel zur Integration von Gleichstellungsdaten in das Leadership an Hochschulen

Jennifer Weißeler

Trotz der positiven Entwicklung der Gleichstellung von Frauen und Männern mit Blick auf ihre quantitative Repräsentation in verschiedenen Bereichen an Hochschulen stagniert aktuell der Anstieg der Frauenanteile. Steuerungsinstrumente, die aufzeigen, wo Entwicklungsbedarfe an einer Hochschule bestehen, enthalten selten Gleichstellungsdaten. Systematisch aufbereitete Gleichstellungsdaten finden bislang wenig Beachtung im Führungshandeln an Hochschulen. Der vorliegende Beitrag adressiert diese Lücke und stellt ein Praxisbeispiel vor, mit dem Gleichstellungsdaten wichtiger Gegenstand in Strategieentscheidungen und somit im Leadership werden können. Hierfür wird zunächst die Bedeutung von Gleichstellung und Monitoring an Hochschulen aufgezeigt, bevor die Rolle des Gleichstellungscontrollings als Aufgabenfeld vorgestellt wird. Als Praxisbeispiel wird die Gleichstellungsscorecard präsentiert und es werden Empfehlungen für andere Hochschulen ausgesprochen. Die Inhalte werden abschließend resümiert.

Schlüsselwörter: Gleichstellung, Gleichstellungsdaten, Leadership, Gleichstellungscontrolling, Gleichstellungsscorecard

1 Einleitung

Gleichstellungsdaten an Hochschulen dienen dazu, Ungleichheiten sichtbar zu machen und Gleichstellungsmaßnahmen zu prüfen und (weiterzu)entwickeln. Im Laufe der Jahre hat sich die Gleichstellung der Geschlechter an Hochschulen positiv entwickelt. Gleichstellungsthemen haben an Hochschulen insgesamt, im Leitungshandeln und in den Wettbewerbsstrukturen im Zuge des New Public Managements¹ einen Bedeutungszuwachs erlangt. Dieser positive Trend stagniert jedoch aktuell und es ist punktuell sogar ein Rücklauf bzgl. der Gleichstellung der Geschlechter zu erkennen. Daher braucht es „einen umfassenden Kulturwandel hin zu geschlechtergerechten Strukturen sowie den Einsatz und die Selbstverpflichtung aller Beteiligten [...], um die Entwicklung weiter in Richtung Parität voranzutreiben.“ (GWK, 2024, S. III).

¹Z.B. Professorinnenprogramm von Bund und Ländern, Leistungsorientierte Mittelvergabe unter Berücksichtigung von Gleichstellungsparametern (Riegraf & Weber, 2013; Vollmer, 2017).

Ein Kulturwandel ist notwendig, um Gleichstellung sicher zu stellen. Dies begründet sich „aus dem Bedingungsverhältnis von Struktur- und Kulturwandel: Was die Organisation kulturell verkörpern soll, muss sie strukturell gestalten. [...] Erst wenn die Hochschulsteuerung darauf ausgerichtet, und Gleichstellung mit anderen Querschnittsaufgaben verzahnt ist, ist geschlechtergerechtes Handeln in der Organisation wirklich angekommen“ (bukof, 2021b, S. 22). Um dies zu unterstützen, können insbesondere bedeutsame Gleichstellungsdaten und hieraus generierte Erkenntnisse hinzugezogen werden, die die Bedeutsamkeit und Dringlichkeit aufzeigen.

Der angestoßene Kulturwandel hin zu einer chancengerechten Hochschulkultur wird durch verschiedene Gleichstellungsmaßnahmen, -strategien und -instrumente unterstützt. Gleichstellungsdaten werden durch Gleichstellungsakteure regelmäßig genutzt. Es zeigt sich jedoch, dass Gleichstellungsdaten nicht systematisch durch das Leadership an Hochschulen berücksichtigt werden, wie es beispielsweise bei anderen Kennzahlen (z. B. Entwicklung der Studierendenzahlen) im Rahmen der Hochschulsteuerung geschieht. Hier besteht - auch vor dem Hintergrund der Etablierung des Aufgabenfeldes *Gleichstellungscontrolling* - ein großes Potential der Stagnation entgegenzuwirken. Denn wie Toker (2022, S.233) herausstellt, ist Leadership entscheidend: „In every country and in every sector, leadership plays the most essential part in achieving goals. A leader is not an authoritarian person that rules and demands, in contrast, it is collaboration with the team and sharing the same values with them yet guiding them.“ Die querschnittliche und nachhaltige Integration von Gleichstellungsthemen in der Hochschule unter zu Hilfenahme der systematischen Berücksichtigung von Gleichstellungsdaten im Leadership können den angestoßenen Kulturwandel weiter festigen.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Instrument als Praxisbeispiel vorgestellt, welches diese Zielstellung fokussiert. Hierzu wird zunächst die Bedeutung von Gleichstellung und Monitoring an Hochschulen (Kap. 2) vorgestellt. Anschließend wird das Aufgabenfeld des Gleichstellungscontrollings beschrieben (Kap. 3), bevor das Praxisdesiderat und die Fragestellung abgeleitet werden (Kap. 4) sowie die Gleichstellungsscorecard (GSSC) als Beispiel aus der Hochschulpraxis präsentiert wird (Kap. 5). Es werden Handlungsempfehlungen für andere Hochschulen aufgeführt (Kap. 6). Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben (Kap. 7).

2 Gleichstellung und Monitoring an Hochschulen

Gleichstellung ist seit den 1980er Jahren an Hochschulen gesetzlich etabliert (Vollmer, 2017) und ein zentraler Bestandteil des Hochschulmanagements. Im Verlauf der Jahre konnten einige Erfolge erzielt werden. Beispielsweise konnte der Frauenanteil unter den Professuren von bundesweit 9 Prozent (1997) auf 28 Prozent (2022) gesteigert

werden (GWK, 2024). Trotz der guten Entwicklung zeigt sich aktuell eine Stagnation, da die Frauenanteile bei Professuren und Führungspositionen nur langsam steigen sowie absinkende Frauenanteile in unterschiedlichen Karrierestufen zu verzeichnen sind (GWK, 2024).

Das Monitoring, also die Informationsweitergabe zentraler – auch gleichstellungsbezogener – Kennzahlen und hieraus resultierender Erkenntnisse, ist Teil des Strategischen Controllings. Es werden Informationen zum Umsetzungsstand strategischer Vorhaben gegeben und mithilfe von Controllinginstrumenten² dargestellt und analysiert (Abée et al., 2020). Das Strategische Controlling ist ein zielgerichtetes Element, um die Hochschulentwicklung strategisch zu gestalten (Vernau, 2014). Unter Strategischem Controlling werden dabei *„Prozesse, Methoden und Instrumente [gefasst], die in der Lage sind, trotz permanenten Wandels [...] die erfolgreiche Entwicklung der Hochschule nachhaltig zu sichern“* (Vernau, 2014). Leitungsorgane sollen mit entsprechendem Informationsmaterial versorgt werden, *„das für systematische Entscheidungsprozesse immer wichtiger wird“* (Ziegele et al., 2008, S. 1). Zum Beispiel kann dies themenspezifisch zusammengestelltes Datenmaterial sein, das auch mögliche Handlungsoptionen enthält. Somit ist das tatsächliche Handeln der Führungskräfte auf Basis des Monitorings und somit das Leadership (Gornitzka et al., 2017) als wesentliche Umsetzungskraft für die Hochschulentwicklung relevant. Studien bestätigen, dass Hochschulleitungen vor allem Monitoring und Kennzahlen als geeignete Instrumente zur Zielerreichung ansehen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2016).

Mindestens seitdem es Gleichstellung an Hochschulen gibt, werden Statistiken (z. B. zu Frauenanteilen in Karrierestufen) geführt. Sie werden genutzt, um Ungleichheiten sichtbar zu machen und Handlungsdruck zu erzeugen. Werden Statistiken und Berichtssysteme im Gleichstellungsbereich an den bundesdeutschen Hochschulen betrachtet, zeigt sich, dass diese sehr vielfältig sind. Mitbegründet durch die Spezifika einer Hochschule und der Hochschul- und Gleichstellungspolitik der Länder werden verschiedene Kennzahlen fokussiert und unterschiedliche Analysen vorgenommen. Erste Standards wurden bereits aus der Hochschul- und Forschungspraxis heraus entwickelt. Zu erwähnen sind hierbei der Leitfaden zum Gender Monitoring der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. (bukof, 2021a) und das Statistikportal des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW, das bedeutsame geschlechterbezogene Daten der nordrhein-westfälischen Hochschulen bereitstellt (Netzwerk FGF NRW, 2025). Es bleibt jedoch festzuhalten, dass *„Gleichstellungsindikatoren [...] meist im Bereich der Berichterstattung eingesetzt [werden] und nur selten zu Steuerungszwecken“* (Eckstein, 2017, S. 149–150).

²Für einen Überblick s. Abée et al. (2020), S. 21.

2.1 Gleichstellung und Monitoring im Praxisbeispiel

An der Universität Osnabrück (UOS), die als Hochschule den Rahmen der später vorzustellenden GSSC spannt, lässt sich ebenso die Stagnation feststellen, sodass ein Kulturwandel hin zu einer chancengerechten Hochschulkultur angestrebt wird (Die Präsidentin der UOS, 2023). Dieser soll insbesondere durch die Gleichstellungsmaßnahmen weiter vorangetrieben werden, die in dem Förderprogramm „Professorinnenprogramm 2030“ des Bundes und der Länder (DLR Projektträger, o.J.) sowie dem mit dem Prädikat *Gleichstellungsstarke Hochschule* ausgezeichneten Gleichstellungskonzept für Parität (Die Präsidentin der UOS, 2023) festgelegt wurden. Zu diesen zählt auch das Gleichstellungscontrolling und dessen Ausbau.

An der UOS wurden bisher Statistiken zu Geschlecht im Rahmen von Berichtspflichten der Hochschulen gegenüber dem Land (z. B. Hochschulstatistikgesetz) erstellt und den Fachbereichen und dezentralen Gleichstellungsbeauftragten (u. a. zur Erstellung der Gleichstellungspläne) zur Verfügung gestellt. Weiterhin wurden anlassbezogen umfangreichere Analysen im Gleichstellungsbüro durchgeführt. Bereits etablierte Instrumente, die im Leadership berücksichtigt werden, betreffen schwerpunktmäßig andere Kennzahlen, z. B. die *HKS-Scorecard*, die primär Erkenntnisse aus dem Hochschulkennzahlensystem Niedersachsen (HKS) wie Promotionen und Drittmittelträge (Dölle & Brummer, 2010) ohne zusätzlichen Geschlechterbezug beinhaltet.

3 Gleichstellungscontrolling an Hochschulen

An der Schnittstelle von Gleichstellung und Strategischem Controlling hat sich das Aufgabenfeld des Gleichstellungscontrollings entwickelt. Bisher bestehen keine einheitliche Definition und kein klar abgrenzbares Aufgabenfeld. Gleichstellungscontrolling an Hochschulen hat aber (mindestens) das Ziel, eine solide Datenbasis mit Blick auf geschlechtsspezifische Daten aufzubauen und diese unter Berücksichtigung gleichstellungspolitischer Fragestellungen auszuwerten. Es ergibt sich die Möglichkeit, umfassendere gleichstellungsrelevante Analysen vorzunehmen. Aktuelle Entwicklungen deuten darauf hin, dass das Gleichstellungscontrolling an Hochschulen einen Bedeutungszuwachs erfährt (BMWK, 2024; HRK, 2024). Zudem besteht aktuell an sieben Hochschulen in Deutschland bereits eine Dauerstelle.³

³Freie Universität Berlin, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Georg-August-Universität Göttingen, Goethe Universität Frankfurt am Main, Karlsruher Institut für Technologie, Universität Konstanz und Technische Universität Berlin (vgl. Friedrich-Schiller-Universität-Jena, o.J.).

3.1 Gleichstellungscontrolling im Praxisbeispiel

An der UOS besteht seit Dezember 2020 das Projekt Gender- und Diversitycontrolling, welches durch das Professorinnenprogramm III (BMBF, 2020) und dem sich anschließenden Professorinnenprogramm 2030 finanziert wird. In dem Projekt wird die Datenbasis mit Blick auf Gender- und Diversity-Daten grundständig etabliert und es werden hierauf aufbauend spezifische Auswertungen vorgenommen. Das Ziel ist die Entwicklung und Etablierung einer GSSC, die wichtige Kennzahlen und Indikatoren zu den Themenbereichen Wissenschaft und Forschung, Studium, Hochschulmanagement und akademische Selbstverwaltung enthält. Die Entwicklung eines eigenständigen Gleichstellungscontrollings an der Schnittstelle zwischen Gleichstellung und Strategischem Controlling an der UOS verfolgt das Ziel aus der wissenschaftsbasierten und hochschulpraktischen Gleichstellung heraus ein grundständiges Monitoring zu entwickeln, um dieses anschließend in die Controllingprozesse zu integrieren und so auch einen Mehrwert für die hochschulpraktische Gleichstellungsarbeit zu leisten.

4 Praxisdesiderat und Fragestellung

Alles in allem zeigt sich, dass die Betrachtung von Gleichstellungsdaten ein fester Bestandteil in der Hochschulpraxis ist. Das Praxisdesiderat ergibt sich aus der Kombination der oben aufgeführten Gegebenheiten an Hochschulen: Wie gezeigt, werden Gleichstellungsdaten an Hochschulen häufig in der Berichterstattung und zu punktuellen tiefergehenden Analysen betrachtet. Selten werden sie zu Steuerungszwecken eingesetzt, obwohl wie herausgestellt Hochschulleitungen Monitoring und Kennzahlen als geeignet für die Hochschulentwicklung betrachten. Zudem stagnieren die Erfolge der Gleichstellungsarbeit und ein Kulturwandel an Hochschulen ist notwendig, um Gleichstellung sicher zu stellen. Gleichstellungscontrolling erfährt einen Bedeutungszuwachs und ermöglicht umfangreichere Analysen. Es besteht großes Potential darin, mithilfe der Ressourcen und der Expertise des Gleichstellungscontrollings und der bereits etablierten Wege ein Monitoringsystem aufzubauen. Hierdurch können Gleichstellungsdaten für das Leadership nutzbar gemacht werden und es kann so zur Diversifizierung der Governance über die bisher etablierten Monitoringinstrumente hinaus beigetragen werden. Die punktuelle tiefergehende Analyse von Gleichstellungsdaten kann zwar Handlungsdruck erzeugen. Doch um einen tiefgreifenden Kulturwandel an Hochschulen voranzutreiben, ist es sinnvoll, Gleichstellungsdaten nicht nur zu systematisieren, sondern systematisch zum Führungsthema zu machen.

Einen wichtigen Ansatzpunkt, Erkenntnisse über Gleichstellungsdaten im Leadership zu platzieren, stellen die Finanzplanungs- und Entwicklungsgespräche zwischen der

Hochschulleitung und den Fachbereichen dar, die an der UOS jährlich stattfinden. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie Gleichstellungsdaten aufbereitet sein müssen, damit sie aktiv in den Handlungsstrategien von Führungskräften berücksichtigt werden. Aufgrund der Themenvielfalt mit der sich die Hochschulleitung konfrontiert sieht sowie aufgrund der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen, sollten die Daten möglichst prägnant und anwendungsorientiert zur Verfügung gestellt werden und kein großer Analyse- und Interpretationsaufwand durch die lesenden Personen notwendig sein (s. Ziegele et al., 2008). Das Ziel ist es, der Hochschulleitung die Gleichstellungsdaten niedrigschwellig, pointiert und vorinterpretiert zur Verfügung zu stellen. Es zeigt sich somit eine Lücke, die vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen zu folgender Fragestellung führt: Wie können Gleichstellungsdaten nicht nur in Statistiken und Grafiken verbleiben, sondern wichtiger Gegenstand in Strategieentscheidungen und somit im Leadership werden? Im Folgenden wird die GSSC vorgestellt, die diese Zielstellung fokussiert.

5 Die Gleichstellungsscorecard als Beispiel aus der Hochschulpraxis

Im Gleichstellungscontrolling besteht einerseits der Anspruch wissenschaftliche Kriterien zu erfüllen (z. B. Gütekriterien, Forschungskreislauf), andererseits spannen die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie das Ziel der tatsächlichen Nutzung des Instruments durch die Stakeholder den Rahmen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde folgende erweiterte Definition entwickelt: Das Gleichstellungscontrolling wird als zirkulärer Prozess verstanden, in dem die Kommunikation zwischen der Koordination des Gleichstellungscontrollings, der Gleichstellungsstelle, der Controllingstelle und der Hochschulleitung grundlegend ist. Der inhaltliche Fokus des Gleichstellungscontrollings liegt auf den fünf Elementen, die den zirkulären Prozess bilden: dem Erkenntnisinteresse, der Datenbasis, der vertiefenden Analyse, dem Monitoring sowie den Handlungsschritten bzw. Maßnahmen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Der Kreislauf des Gleichstellungscontrollings aus hochschulpraktischer Sicht

Das Gleichstellungscontrolling besteht aus **fünf Elementen**.



Quelle: Eigene Darstellung

Der zirkuläre Prozess des Gleichstellungscontrollings läuft kontinuierlich fort: Bei neuen Erkenntnissen sowie z. B. hochschulpolitischen Veränderungen ist es möglich, flexibel zu agieren und die Prozesse anzupassen. Im Praxisbeispiel wurden auf Basis einer Bedarfsabfrage bei den Zielgruppen (u. a. dezentrale Gleichstellungsbeauftragte, Zentrum für Promovierende und Postdocs der UOS, Dekanate) und bestehender theoretischer und empirischer Erkenntnisse aus der Geschlechter- und Hochschulforschung vier Themenbereiche festgelegt: Wissenschaft und Forschung, Studium, Hochschulmanagement und akademische Selbstverwaltung. Jeder dieser Bereiche wird durch eine GSSC abgebildet. In dem vorliegenden Beitrag wird die GSSC *Studium* herausgegriffen. Diese ist die erste, die bereits vollständig entwickelt ist und komplexe Auswertungen bei gleichzeitiger überschaubarer Anzahl an Indikatoren vereint.

Anhand der fünf Elemente wird im Folgenden das Praxisbeispiel vorgestellt. Unter Berücksichtigung der gewonnenen Erfahrungen werden anschließend Handlungsempfehlungen für andere Hochschulen gegeben, die bei sich ein Gleichstellungscontrolling oder eine GSSC etablieren oder ausbauen möchten (Kap. 6).

5.1 Element 1: Erkenntnisinteresse

Im ersten Element des Gleichstellungscontrolling-Kreislaufs wurden relevante Themen und Fragestellungen innerhalb des Themenfeldes *Studium* festgelegt.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, wurden diese in einem Austauschprozess zwischen Koordination, Gleichstellung, Controlling und Hochschulleitung festgelegt. Folgende Teilbereiche und Fragestellungen, die den Gesamtbereich Studium von Studienstart bis -abschluss abdecken, wurden im Rahmen des Erkenntnisinteresses festgelegt:

- Indikator *Gesamtübersicht*: Wie sind die Personen nach Geschlecht im Gesamtbereich Studium repräsentiert? Gibt es ein Ungleichgewicht oder sind z. B. Frauen angemessen repräsentiert?
- Indikator *Studiengang*: Wie sind die Studierenden im 1. Hochschulsemester an der UOS nach Geschlecht im Vergleich zu den Hochschulzugangsberechtigten bundesweit nach Geschlecht repräsentiert? Studieren bspw. gleich viele oder mehr Frauen an der UOS wie weibliche Berechtigte studieren könnten?
- Indikator *Studienwahl gesamt*: Wie sind die Studierenden nach Geschlecht bei ihrer Studienwahl an der UOS repräsentiert und inwiefern liegt eine horizontale Segregation⁴ zwischen den Geschlechtern vor?
 - Indikator *Studiengang*: Inwiefern bestehen Unterschiede zwischen den Geschlechtern⁵ bei der Wahl von Studiengängen der unterschiedlichen Fächergruppen⁶
 - Indikator *Studienausrichtung*: Inwiefern bestehen Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei der Wahl fachwissenschaftlicher gegenüber lehramtsbezogener Masterstudiengänge?
- Indikator *Studierende im Bundes-Benchmark*: Wie sind die Studierenden nach Geschlecht innerhalb des Studiums an der UOS im Vergleich zu den Studierenden nach Geschlecht bundesweit nach Fächern repräsentiert? Sind bspw. besonders viele Studentinnen in den mathematischen, ingenieur- und naturwissenschaftlichen sowie technischen Fächern (MINT-Fächern) an der UOS im Vergleich zur Bundesebene vertreten?

⁴Horizontale Segregation meint eine Aufteilung der Studierenden nach Geschlecht in geschlechterstereotype Fächer (z. B. mehr Männer in MINT) oder Studienausrichtungen (z. B. mehr Frauen im Lehramt) (s. auch Busch, 2013).

⁵Die Definition des Gleichstellungsbüros der UOS von Geschlecht impliziert eine Datenerhebung des Geschlechts mit vielfältigen Ausprägungen, die jedoch in der aktuell geltenden Hochschulstatistik bedauerlicherweise nicht vorgesehen ist. In dieser wird das Geschlecht „gemäß Eintragung im Geburtenregister [erfasst]“ (Statistisches Bundesamt, 2024, S. 262) und umfasst derzeit vier Ausprägungen: männlich, weiblich, divers und ohne Angabe. Um der Geschlechtervielfalt in Ansätzen gerecht zu werden, wurden alle erfassten Geschlechtsangaben so weit dies möglich war in die Analysen integriert.

⁶Geistes-/Sozialwissenschaften, MINT, Humanwissenschaften, Rechts-/Wirtschaftswissenschaften.

- Indikator *Studienabschluss*: Wie sind die Personen mit Masterabschluss nach Geschlecht im Vergleich zu den Personen mit Bachelorabschluss an der UOS eine Regelstudienzeit früher repräsentiert? Ist an dieser Stelle bereits eine geringere Repräsentation von Frauen festzustellen?⁷

5.2 Element 2: Datenbasis und Element 3: Vertiefende Analyse

Das zweite und das dritte Element des Kreislaufs sind eng miteinander verzahnt. Im zweiten Element geht es darum zu überlegen, wie das Erkenntnisinteresse gemessen werden kann. Unter Einbezug der Grundlagen der Indikatorenentwicklung (Meyer, 2017), des Leitfadens zum Gender Monitoring der bukof (2021a) sowie des Hochschulrankings nach Gleichstellungsaspekten des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (CEWS; Löther, 2023) wurden Indikatoren entwickelt.

Zur Berechnung wurden Daten der Studierenden- und Prüfungsstatistik genutzt, die bereits im Data Warehouse des Strategischen Controllings der UOS vorliegen⁸. Sie wurden in ein eigens erstelltes Excel-Dokument überführt, in dem die Berechnungen und Bewertungen der Indikatoren teilautomatisiert durchgeführt werden können.

Im dritten Element des Kreislaufs wurden aus den Ergebnissen konkrete Erkenntnisse generiert. Hierfür wurden die Indikatorenwerte mithilfe festgelegter Kriterien in vier Kategorien eingeordnet. Die Kategorien verdeutlichen, ob eine Repräsentation, eine annähernde Repräsentation, kaum oder keine Repräsentation besteht. Die Indikatoren *Studienzugang*, *Studierende im Bundes-Benchmark* und *Studienabschluss* wurden durch die Gegenüberstellung eines Ausgangswertes (z. B. relative Häufigkeit der Frauen unter den Hochschulzugangsberechtigten) mit einem Vergleichswert (z. B. relative Häufigkeit der Frauen unter den Studierenden im 1. Hochschulsesemester an der UOS) berechnet. Durch die Festlegung von rechnerischen Grenzen bzw. Bewertungskriterien, wurde die Abweichung gemessen und bewertet.⁹ Diese Art der Berechnung ermöglicht die Abbildung des Kaskadenmodells.

⁷Die Grundlage der Annahme und Berechnung stellt das Kaskadenmodell dar: „Nach dem Kaskadenmodell ergeben sich die Ziele für den Frauenanteil einer jeden wissenschaftlichen Karrierestufe durch den Anteil der Frauen auf der direkt darunterliegenden Qualifizierungsstufe.“ (bukof, 2021a, FN 8, S. 21) Dieses bildet eine mögliche vertikale Segregation oder leaky pipeline ab, d. h., je höher die Qualifizierungs- bzw. Karrierestufe ist, desto weniger Frauen sind vorhanden (s. auch Findeisen, 2011).

⁸s. auch UOS (o. J.). *Management-Informationssystem*. Abgerufen am 25.04.2025 von <https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/wir-ueber-uns/zahlen-und-daten/management-informationssystem>

⁹Beispiel: Repräsentation ist gegeben: Der Vergleichswert (VW) ist mindestens so groß wie der Ausgangswert (AW). Es gibt mehr oder gleich viele Studierende im 1. Hochschulsesemester (HS) wie Hochschulzugangsberechtigte unter Berücksichtigung des Geschlechts ($VW \geq AW$).

Für die Indikatoren *Studiengang* und *Studienausrichtung* wurden Chi-Quadrat-Tests berechnet, um festzustellen, ob Unterschiede in der Wahl der Studienfächer und der -ausrichtung zwischen den Geschlechtern bestehen. Mithilfe der Berechnung der Effektstärken (Phi-Koeffizient) wurden die gefundenen Unterschiede bewertet. Insgesamt konnte so geprüft werden, ob eine horizontale Segregation besteht¹⁰. Für die Gesamtindikatoren (*Studium gesamt* und *Studienwahl gesamt*) wurden jeweils Mittelwerte gebildet und bewertet.

5.3 Element 4: Monitoring

Im vierten Element des Kreislaufs wurde festgelegt, an wen und in welcher Form die Erkenntnisse vermittelt werden. Die GSSC-Studium wird als digitales Informationsangebot zum Selbstabruf hochschulöffentlich zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse werden mithilfe einer Ampel visualisiert und sind für Lehreinheiten, Fachbereiche und die UOS gesamt abrufbar. Zusätzlich werden Hinweise zur Interpretation der Daten und Detailinformationen (z. B. zur Berechnung) im Monitoring aufgenommen. Da das Ziel besteht, Gleichstellungsdaten niedrigschwellig im Leadership der UOS bereit zu stellen, sind Austauschprozesse mit der Hochschulleitung und den Dekanaten geplant. Die GSSC-Studium zeigt auf einen Blick, in welchen Bereichen die Lehreinheit/der Fachbereich/die UOS gut aufgestellt ist und in welchen Bereichen Entwicklungspotential besteht. Sie erfüllt somit das oben gesetzte Ziel, Gleichstellungsdaten pointiert und vorinterpretiert dem Leadership zur Verfügung stellen zu können. Zusätzlich können Studiengangskoordinierende, Studiendekaninnen und -dekane sowie (de) zentrale Gleichstellungsbeauftragte eigenständig Erkenntnisse generieren.

5.4 Element 5: Handlungsschritte/Maßnahmen

Im fünften Element wird die Frage betrachtet, welche gleichstellungsrelevanten Handlungen bzw. Maßnahmen aus den Erkenntnissen abgeleitet werden können. Ein Beispiel des Indikators *Studienabschluss* zeigt, dass Studentinnen *nicht repräsentiert* sind. Es besteht also enormes Entwicklungspotential. Ein nächster Schritt ist es z. B. zu eruieren, ob dies ein wiederkehrendes Phänomen ist, indem die Daten der letzten fünf Jahre betrachtet werden¹¹. Wenn die Daten dies bestätigen, müssen Maßnahmen aufgestellt werden. Z. B. könnten Frauen, die kurz vor dem Bachelorabschluss stehen, gezielt mit Workshops zur beruflichen Karriereentwicklung angesprochen werden, in denen die Möglichkeiten mit einem Masterabschluss expliziert werden. Durch den zirkulären Prozess des Gleichstellungscontrollings (vgl. Abb. 1) kann dann in einem der

¹⁰Beispiel: Keine Repräsentation, horizontale Segregation ist gegeben: Ergebnis ist signifikant, es besteht ein mittlerer oder großer Effekt ($\Phi = |0.3|$ oder $|0.5|$).

¹¹Diese könnten beim Gleichstellungscontrolling abgefragt werden.

nächsten Durchläufe gezielt analysiert werden, ob sich das Ergebnis bzw. der Frauenanteil beim Studienabschluss in Richtung höherer Repräsentation verbessert hat. So kann gleichzeitig eine Maßnahmenevaluation angestoßen werden.

6 Handlungsempfehlungen für andere Hochschulen

Aus den im Rahmen der erstellten GSSC gesammelten Praxiserfahrungen können Handlungsempfehlungen für andere Hochschulen abgeleitet werden, die ein Gleichstellungscontrolling aufbauen oder weiterentwickeln oder eine GSSC etablieren möchten.

Die Praxiserfahrung hat gezeigt, dass die Festlegung des Erkenntnisinteresses (Element 1) ein sehr umfangreicher Prozess ist. Da Gleichstellung ein Querschnittsthema ist, ergeben sich vielfältige Themenbereiche und Bedarfe. Für die finale Auswahl sollten die jeweilige Situation an der Hochschule, die Interessen und Zielsetzungen sowie die Aktualität und Bedeutsamkeit der Themenbereiche berücksichtigt werden.

Für die Indikatorenentwicklung (Element 2 und 3) sollten einige Treffen für intensive Austausch- und Aushandlungsprozesse eingeplant werden. Es besteht die Möglichkeit hochschul- und gleichstellungspolitische Zielsetzungen und Strategien in die Bewertungskriterien aufzunehmen, z. B., ob eine Parität oder das Kaskadenmodell ausschlaggebend für eine Repräsentation ist. Zudem ist es ratsam Testberechnungen durchzuführen, um die Indikatoren inhaltslogisch zu prüfen.

Bei der Gestaltung des Monitorings (Element 4) hat sich die Herausforderung gezeigt, eine visuelle Oberfläche zu schaffen, die verständlich ist, aber nicht auf die Informationstiefe verzichtet. Durch Kooperation mit dem Strategischen Controlling der UOS konnte auf bestehende Systeme zur Erstellung der Onlineversion zurückgegriffen werden. Die Verwendung bereits bestehender technischer Möglichkeiten bietet sich an, um Synergien nutzbar zu machen.

Bei der Maßnahmenentwicklung (Element 5) sollte die fachspezifische Expertise eingebunden werden, um dezentrale Strukturen bestmöglich berücksichtigen zu können. Dies kann z. B. durch die Einbindung der dezentralen Gleichstellungsbeauftragten oder Dekanate geschehen. Die Ansprache des Ist-Zustandes auf Basis der GSSC durch die *Hochschulleitung* bewirkt zudem, dass die Fachbereiche sich dazu verpflichtet fühlen, Maßnahmen zu entwickeln und so die Gleichstellung weiter zu festigen. Daher sollten wichtige datenbasierte Erkenntnisse z. B. in den Gleichstellungsplänen festgehalten und / oder in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen besprochen werden.

7 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde die Fragestellung wie Gleichstellungsdaten nicht nur in Statistiken und Grafiken verbleiben, sondern wichtiger Gegenstand in Strategieentscheidungen und somit im Leadership werden, fokussiert. Hierzu wurden die Bereiche Gleichstellung und Monitoring sowie Gleichstellungscontrolling betrachtet. Es konnte gezeigt werden, dass ein Praxisdesiderat darin besteht, den Kulturwandel an Hochschulen mit Blick auf Gleichstellung durch die Platzierung von Gleichstellungsdaten im Leadership weiter zu festigen.

Mit der GSSC als Beispiel aus der Hochschulpraxis wurde ein Monitoringinstrument präsentiert, welches dieses Ziel verfolgt. Wie aufgezeigt, ist dies bisher kein etabliertes Vorgehen. Die Einblicke in das Praxisbeispiel haben gezeigt, dass es ohne ein Gleichstellungscontrolling bzw. zusätzlicher Ressourcen herausfordernd bleibt, neue Prozesse anzustoßen. Die dauerhafte Einführung eines Gleichstellungscontrollings und mit dieser die nachhaltige Implementierung neuer Prozesse scheint schwierig, da die Grundfinanzierung der Hochschulen durch die Länder zu bewerkstelligen ist und Bundesmittel nur befristet zur Verfügung stehen, um auch Daueraufgaben abzudecken (HRK, o. J.). Kritisch hervorgehoben werden sollte zudem, dass durch die zur Verfügung stehenden Daten intersektionale Analysen, d. h. die gleichzeitige Einbindung mehrerer Diversitätsdimensionen, nicht durchführbar sind. Zudem können die bisherigen quantitativen Analysen auf Basis prozessgenerierter Daten, also Daten, die im Rahmen der Hochschulstatistik erhoben werden, die Komplexität von Gleichstellungsmechanismen nicht vollumfänglich abbilden, weshalb zukünftig z. B. qualitative Erhebungen und Analysen folgen könnten.

Die Veröffentlichung der GSSC steht noch aus und es bleibt zu evaluieren, wie die Gleichstellungsdaten in das Leadership integriert werden können und Strategieentscheidungen mit beeinflussen. Als abschließende Handlungsempfehlung für andere Hochschulen kann ausgesprochen werden, die eigenen aktuellen Informationsprozesse im Bereich von Gleichstellungsdaten vor dem Hintergrund der vorgestellten Inhalte sowie deren potenzielle Verwendung im Leadership zu überprüfen. Jede Hochschule sollte für sich die Frage beantworten, welche Möglichkeiten zur tatsächlichen Umsetzung bestehen, um Gleichstellungsdaten nicht nur vorzuhalten, um Daten zu haben, sondern daraus Erkenntnisse zu generieren, diese aktiv zu nutzen und in die Führungsebenen zu tragen, um strukturellen tiefgreifenden Wandel voranzubringen.

Literatur

Abée, S., Andrae, S. & Schlemminger, R. B. (2020). *Strategisches Controlling 4.0. Wie der digitale Wandel gelingt*. Springer Gabler.

Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. (bukof) (2021a). *Gender Monitoring. Ein Leitfaden für Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften*. Abgerufen am 24.09.2024, von <https://bukof.de/inhalte/veroeffentlichungen/>

Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. (bukof) (2021b). *Standpunkte für eine geschlechtergerechte Hochschulpolitik*. Abgerufen am 24.04.2025, von <https://bukof.de/inhalte/standpunkte/>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat für Chancengerechtigkeit und Vielfalt in Wissenschaft und Forschung (2020). *DUZ Spezial. Das Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder. Wissenschaft wird weiblicher! DUZ*.

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK) (2024). *Förderdatenbank. Professorinnenprogramm 2030*. Abgerufen am 24.09.2024, von <https://www.foerderdatenbank.de/FDB/Content/DE/Foerderprogramm/Bund/BMBF/professorinnenprogramm-2030.html>

Busch, A. (2013). *Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland: Ursachen, Reproduktion, Folgen*. Springer VS.

DLR Projektträger (o. J.). *Das Professorinnenprogramm 2030 des Bundes und der Länder*. Abgerufen am 22.05.2025, von <https://projektraeger.dlr.de/de/foerderung/foerderangebote-und-programme/das-professorinnenprogramm-des-bundes-und-der-laender>

Die Präsidentin der Universität Osnabrück (UOS) (2023). *Gleichstellungskonzept für Parität. Kulturwandel durch Strukturwandel der Universität Osnabrück im Rahmen des Professorinnenprogramms 2030 des Bundes und der Länder*. Abgerufen am 21.02.2025, von https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_organisation/gleichstellung/Gleichstellungsstruktur/Gleichstellungszukunftskonzept_Professorinnenprogramm_2030.pdf

Dölle, F. & Brummer, F. (2010). *Hochschulkennzahlensystem Niedersachsen*. Abgerufen am 28.04.2025, von https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201007.pdf

Eckstein, K. (2017). Gleichstellungsindikatoren an Universitäten – von der Berichterstattung zur Steuerung. In A. Wroblewski, U. Kelle & F. Reith (Hrsg.), *Gleichstellung messbar machen. Grundlagen und Anwendungen von Gender- und Gleichstellungsindikatoren* (S. 149–169). Springer VS.

Findeisen, I. (2011). *Hürdenlauf zur Exzellenz: Karrierestufen junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*. Springer VS.

Friedrich-Schiller-Universität Jena (o.J.). *Netzwerk Gleichstellungscontrolling an Universitäten*. Abgerufen am 24.09.2024., von <https://www.uni-jena.de/222475/netzwerk-gleichstellungscontrolling>.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2024). *Gleichstellungsmonitor Wissenschaft und Forschung. 28. Datenfortschreibung (2022/2023) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*. (Heft 91). Abgerufen am 21.02.2025., von https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Heft_91_Homepage_Stand_07_10_2024.pdf

Gornitzka, Å., Maassen, P. & De Boer, H. (2017). Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274–289.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o. J.). *Hochschulfinanzierung*. Abgerufen am 21.02.2025, von <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/>

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2024). *Beschluss der 38. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2024 in Fulda. Auf dem Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit bei Berufungen – Selbstverpflichtung der deutschen Hochschulen*. Abgerufen am 24.09.2024, von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/auf-dem-weg-zu-mehr-geschlechtergerechtigkeit-bei-berufungen-selbstverpflichtung-der-deutschen-hoc/>

Löther, A. (2023). *Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten 2023*. (cews.publik, 28). Köln: GESIS - Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften. Abgerufen am 21.02.2025, von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-86902-3>

Meyer, W. (2017). Einführung in die Grundlagen der Entwicklung von Indikatoren. In A. Wroblewski, U. Kelle & F. Reith (Hrsg.), *Gleichstellung messbar machen. Grundlagen und Anwendungen von Gender- und Gleichstellungsindikatoren* (S. 81–102). Springer VS.

Netzwerk FGF NRW Netzwerk Frauen und Geschlechterforschung NRW (2025). *Statistikportal. Geschlechterbezogene Hochschuldaten NRW*. Abgerufen am 21.02.2025, von <https://www.gender-statistikportal-hochschulen.nrw.de/start>

Riegraf, B. & Weber, L. (2013). Governance in der Wissenschaft unter einer Gender-Perspektive. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung* (S. 235–253). transcript.

Statistisches Bundesamt (2024). *Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Promovierendenstatistik und Gasthörerstatistik WS 2024/2025 und SS 2025*. Abgerufen am 21.02.2025, von <https://www.statistik.niedersachsen.de/hochschulen-studierende-hochschulfinanzen-niedersachsen/hochschulen-und-studierende-in-niedersachsen-informationen-fur-auskunftgebende-hochschulstatistik-132143.html>

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2016). *Hochschulstrategie und Governance*. Abgerufen am 24.09.2024, von <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulstrategie-und-governance>

Toker, A. (2022). Importance of Leadership in the Higher Education. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 9(2), 230–236.

Vernau, K. (2014). Herausforderungen des strategischen Controllings an Hochschulen. *Zeitschrift für Erfolgsorientierte Unternehmenssteuerung*, 26(10), 556–564.

Vollmer, L. (2017). Gleichstellung als Profession? Gleichstellungsarbeit an Hochschulen aus professionssoziologischer Sicht. *Geschlecht und Gesellschaft* 70. Springer VS.

Wroblewski, A., Kelle, U. & Reith, F. (Hrsg.) (2017). *Gleichstellung messbar machen. Grundlagen und Anwendungen von Gender- und Gleichstellungsindikatoren*. Springer VS.

Ziegele, F., Brandenburg, U. & Hener, Y. (2008). *Das Akademische Controlling an deutschen Hochschulen (AkCont). Grundlagen, Arbeitsformen, Organisation*. CHE Arbeitspapier Nr. 105. Abgerufen am 24.09.2024, von https://www.che.de/download/akcont_ap_105-pdf

Manuskript eingegangen: 30.09.2024
Manuskript angenommen: 19.05.2025

Angaben zur Autorin:

Dr. Jennifer Weßeler
Projektkoordination Gender- und Diversitycontrolling
Universität Osnabrück
Neuer Graben/Schloss
49074 Osnabrück
E-Mail: jennifer.wessler@uni-osnabrueck.de

Dr. Jennifer Weßeler ist Projektkoordinatorin für das Gender- und Diversitycontrolling an der Universität Osnabrück. Sie entwickelt und koordiniert das Projekt an der Schnittstelle zwischen dem Gleichstellungsbüro und der Stabsstelle Strategisches Controlling.

Kooperative Promotion in Niedersachsen: eine Herausforderung

Kim Marei Kusserow, Corinna Onnen

Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Fachhochschulen (FH) haben in Niedersachsen kein eigenes Promotionsrecht, dennoch können sie an Promotionen beteiligt sein. Die Promotion erfolgt in diesem Fall formal über eine kooperierende Universität. Im Rahmen des Projektes GoProm, das den Aufbau einer digitalen Plattform zur Förderung und Unterstützung kooperativer Promotionen zum Ziel hat, wurden anhand von Dokumentenanalysen und Interviews die Rahmenbedingungen, Organisationsstrukturen sowie die bestehenden Herausforderungen dieser kooperativen Promotionen in Niedersachsen untersucht. Der vorliegende Beitrag erläutert die aktuellen Rahmenbedingungen einer kooperativen Promotion in Niedersachsen, diskutiert den dringenden Optimierungsbedarf und formuliert in diesem Zusammenhang entsprechende Empfehlungen.

Schlüsselwörter: Kooperative Promotion, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, Hochschulstrukturen in Niedersachsen

1 Hintergrund der Entwicklung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und des Promotionsrechts in Deutschland

Im Jahr 1969 wurden die ersten Fachhochschulen in Deutschland gegründet. Was zunächst als wenig gewichtiges Phänomen in den Diskursen darüber begann, hat sich inzwischen als wichtiger Bestandteil des deutschen Hochschulsystems etabliert. So wurde nicht nur die Fächerauswahl an den Fachhochschulen - neuer: „Hochschulen für Angewandte Wissenschaften“ (HAW) – ausgebaut, sondern auch deren Aufgabenspektrum um angewandte Forschung und Transfer erweitert. Seit 2000 werden HAW-Abschlüsse beim Zugang zur Promotion an Universitäten zugelassen (Müller & Roessler, 2023). Die Promotionsstrukturen sind in Deutschland jedoch aktuell sehr unterschiedlich aufgebaut: So gibt es Bundesländer,

- (a) die HAW mit dem Promotionsrecht in ausgewählten Fachbereichen ein eigenes selektives Promotionsrecht verleihen,
- (b) die ein Promotionsrecht für einen hochschulübergreifenden Verbund von Hochschulen¹ in Form eines landesweiten Promotionskollegs einräumen und

¹Der Begriff Hochschulen meint in diesem Text sowohl Universitäten als auch HAW.

- (c) in denen HAW im Rahmen einer kooperativen Promotion mit einer Universität/ gleichgestellten Hochschule an dem Verfahren beteiligt sein können (Landeshochschulkonferenz (LHK) & Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) 2014; Müller & Rössler 2023).

In Niedersachsen gilt für Promotionen mit Beteiligung einer HAW bislang Variante c): Betreuung und Begutachtung erfolgen in Kooperation mit einer Universität und promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer der HAW werden in den Prozess eingebunden (Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) §9). Hinsichtlich der formalen Regelung geben sowohl das NHG als auch die LHK und das MWK Empfehlungen, die Verantwortung und Ausgestaltung der Promotionsordnung liegt jedoch bei den einzelnen Fakultäten (NHG §9).

2 Das Projekt GoProm

Um kooperative Promotionsverfahren, die aktuell einen sehr geringen Prozentanteil unter allen Promotionsverfahren ausmachen², zu fördern und zu optimieren, ist im April 2024 das Projekt „GoProm“ an der Universität Vechta gestartet. „GoProm“ als Teilprojekt des Projektes „JadeProf“ der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth ist Teil der bundesweiten Initiative „FH-Personal“, in dessen Rahmen an HAW unterschiedliche Projekte zur Nachwuchsförderung für wissenschaftliche Stellen gefördert werden. „GoProm“ zielt darauf ab, eine Informations- und Kooperationsplattform für Promotionsinteressierte, Promovierende und Betreuende aufzubauen sowie zukunftsorientierte Strukturen an den Hochschulen in Niedersachsen zu schaffen um die Vorbereitung einer Promotion, die Promotionszeit sowie anschließende Karrierewege zu optimieren. Neben Dokumentenanalysen, wie etwa der niedersächsischen Promotionsordnungen, Leitlinien der LHK und des MWK Niedersachsen, werden im Rahmen des Projektes Interviews mit kooperativ Promovierenden und Gespräche mit HAW-Mitarbeitenden geführt sowie in Form einer Onlinebefragung Personen mit Hochschulabschluss befragt. So wird zusätzlich zu den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen auch die Situation der Beteiligten erfasst. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Mangels an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern auf HAW-Professuren besteht von Seiten der HAW ein starkes Interesse, eigene Karrierestrukturen aufzubauen und potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten selbst zu qualifizieren. Hinzu kommt, dass einige Fachbereiche der HAW an Universitäten nicht vertreten sind (z. B. Nautik und Facility Management) und Personen dieser Fachgebiete daher kaum Zugang zu Promotionen an Universitäten finden.

²Bundesweit war an lediglich 1,3% den laufenden Promotionen im Jahr 2021 eine HAW beteiligt (Müller & Roessler 2023).

3 Aktuelle Situation in Niedersachsen

Die aktuellen Rahmenbedingungen einer kooperativen Promotion in Niedersachsen sind als defizitär und ausbaufähig zu bewerten – das zeigen sowohl die Literatur- und Dokumentenanalysen als auch Interviews mit kooperativ Promovierenden und Gespräche mit HAW-Mitarbeitenden.

Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Defizite mit Bezug auf die Promotionsordnungen der Universitäten aufgeführt:

- Promotionsordnungen enthalten oft keine eindeutigen Hinweise darauf, ob eine kooperative Promotion mit einer HAW an der jeweiligen Einrichtung überhaupt möglich ist, sodass dieses für Interessierte nicht ersichtlich wird.
- In den Ordnungen, die entsprechende Regelungen enthalten, gelten unterschiedliche Anforderungen an Personen, die die Betreuung übernehmen können, von denen einige HAW-Professorinnen und -Professoren bereits ausschließen, z. B. Mitgliedschaft an der Fakultät oder Habilitation als Voraussetzung zur Betreuung.
- Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Möglichkeit der Begutachtungstätigkeit durch die HAW-Beteiligten: Einige Promotionsordnungen erlauben zwar eine externe Betreuung, aber keine externe Begutachtung.
- Viele Betreuungsvereinbarungen, i.d.R. im Anhang der Promotionsordnungen genannt, weisen einen hohen Optimierungsbedarf auf. So wird in vielen Vereinbarungen lediglich eine Betreuungsperson angegeben, mit der Folge, dass die zweitbetreuenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der kooperierenden HAW, nicht formal aufgeführt werden. Sie können dann oftmals wiederum maximal als externe Gutachtende herangezogen werden, sofern sie überhaupt von einem universitären Gremium an der Fakultät anerkannt werden.
- Für HAW-Absolvierende gelten z. T. andere und strengere Voraussetzungen bei der Zulassung zur Promotion als für Personen mit einem Universitätsabschluss (z. B. eine bessere Note des Masterabschlusses, zusätzliche Erbringung von Leistungen).

Abseits der Promotionsordnungen spielen kooperative Promotionen im Hochschulsystem bisher eine untergeordnete Rolle:

- Es gibt in Niedersachsen keine einheitlichen institutionellen Standards oder Regeln für kooperative Promotionen mit einer HAW. Zwar wird deren Unterstützung und Förderung in Leitlinien und Verordnungen (LHK & MWK, 2014; NHG) genannt, Verfahrensstandards o. ä. sind dort jedoch nicht formuliert.

- Kooperative Promotionen mit HAW und Universitäten/gleichgestellten Hochschulen werden auch an anderen Stellen, wie bspw. deren Informationsmaterialien zu Promotionen, kaum oder gar nicht thematisiert.
- Es gibt kaum Informationen zu den aktuell bestehenden Promotionskooperationen zwischen HAW und Universitäten/gleichgestellten Hochschulen.

All diese Aspekte zeigen, dass sowohl Personen, die an einer kooperativen Promotion interessiert sind oder bereits kooperativ promovieren als auch Personen, die eine kooperative Promotion betreuen und/oder begutachten (möchten), mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese erschweren den Prozess bzw. verhindern, dass kooperative Promotionen überhaupt begonnen werden. So scheint es nicht überraschend, dass die Zahl kooperativer Promotionen vergleichsweise niedrig ist (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), 2024; Müller & Roessler, 2023).

4 Fazit und Ausblick

Eine Promotion ist für eine wissenschaftliche Hochschulkarriere unumgänglich. Besonders vor dem Hintergrund des zunehmenden Mangels an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für HAW-Professuren (In der Smitten et al., 2017) gewinnt die Förderung kooperativer Promotionsverfahren zunehmend an Bedeutung, um so auch eigene Karrierestrukturen und Qualifikationswege der HAW zu gewährleisten. Gleichzeitig stärken Netzwerke und Kooperationen den Wissenschaftsstandort Niedersachsen und seine Hochschullandschaft.

Aus den angeführten Punkten lassen sich dementsprechend ergänzend zu den grundlegenden Leitlinien für alle Promotionen (LHK & MWK, 2014; Wissenschaftsrat, 2023) folgende Handlungsempfehlungen bzgl. kooperativer Promotionen ableiten, die sich sowohl an Hochschulleitungen als auch politische Akteurinnen und Akteure richten:

- konkrete Regelung kooperativer Promotionen und deren Rahmenbedingungen in den einzelnen Promotionsordnungen,
- einheitliche Zugangsvoraussetzungen für alle Personen mit Masterabschluss in einschlägigen Fachbereichen,
- genereller Abschluss einer Kooperationsvereinbarung der beteiligten HAW und der Universität/gleichgestellten Hochschule für kooperative Promotionen,
- schriftliche Festlegung der Verantwortlichkeiten (Universität, HAW, Betreuende, Begutachtende, Promovierende) und Abschluss einer schriftlichen Betreuungvereinbarung mit allen Beteiligten.

Langfristig ist auch die Ausarbeitung und Orientierung an einer niedersachsenweiten Rahmenpromotionsordnung erstrebenswert, um – besonders in Hinblick auf interdisziplinäre, fakultätsübergreifende und/oder kooperative Promotionsverfahren – angemessene, transparente, kontrollierbare und einheitliche Qualitätsstandards gewährleisten zu können (LHK & MWK, 2014). Außerdem ist der Auf- und Ausbau von Netzwerk- und Kooperationsstrukturen zwischen Universitäten/gleichgestellten Hochschulen und HAW wünschenswert, um kooperative Promotionen zu fördern. Diese Ziele müssen von Hochschulen und Politik klar in den Fokus gestellt und verfolgt werden, um die niedersächsische Hochschullandschaft und den Wissenschaftsstandort zukunftsorientiert aufzustellen.

Literatur

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW) (2024). *National Academics Panel Study (Nacaps) 2018*. Datensatz 1. Version 2.0.2.

In der Smitten, S., Sembritzki, T., Thiele, L., Kuhns, J., Sanou, A. & Valero-Sanchez, M. (2017). *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren (BeFHPro)*. Forum Hochschule 3/2017. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, Hannover.

LandesHochschulKonferenz Niedersachsen (LHK) & Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) (2014). *Leitlinien zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren*.

Müller, U. & Roessler, I. (2023). *Promotionsrecht für Fachhochschulen und HAW in Deutschland. Eine Übersicht*. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh. Abgerufen am 21.05.2025, von https://www.ch.de/download/check-promotionsrecht-haw/?ind=1685974757202&filename=CHECK_Promotionsrecht_fuer_Fachhochschulen_und_HAW_in_Deutschland.pdf&wpdmdl=28913&refresh=66c317e9e7cc81724061673

Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) (2023).

Wissenschaftsrat (2023). *Ausgestaltung der Promotion im deutschen Wissenschaftssystem*. Positionspapier. Köln.

Manuskript eingegangen: 03.12.2024
Manuskript angenommen: 20.05.2025

Angaben zu den Autorinnen:

Dr. Kim Marei Kusserow
Prof. Dr. Corinna Onnen
Universität Vechta
Driverstraße 22
49377 Vechta
E-Mail: kim-marei.kusserow@uni-vechta.de
corinna.onnen@uni-vechta.de

Dr. Kim Marei Kusserow hat Sozialwissenschaften an der Universität Osnabrück und Gerontologie an der Uni Vechta studiert und 2022 an der Fakultät Sozialwissenschaften der TU Dortmund promoviert. Seit 2024 arbeitet sie als Projektkoordinatorin des Projektes „GoProm“ und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Soziologie an der Universität Vechta und beschäftigt sich dort u.a. mit den strukturellen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Karrierewege.

Prof. Dr. Corinna Onnen hat Diplom-Sozialwissenschaften an der Universität Oldenburg studiert und dort promoviert. Habilitiert hat sie an der Fakultät für Soziologie der Universität Magdeburg. Seit 2008 ist sie Professorin für Allgemeine Soziologie mit dem Schwerpunkt Gender Studies an der Universität Vechta. Dort war sie bis Mitte des Jahres 2024 u.a. in der Präsidiumsarbeit und Nachwuchsförderung tätig. Prof. Dr. Corinna Onnen leitet das Projekt „GoProm“.

Buchvorstellungen

Austin, Ian; Jones, Glen A. (2025): *Governance of Higher Education Global Perspectives, Theories, and Practices*. 2. London: Routledge, ISBN: 9781032255125, 268 Seiten

This volume thoroughly updates the seminal work of 2015 by the same author team, reflecting the development of theories, methods and challenges faced by research and practice of higher education governance. Three chapters deal with the challenge of adequately conceptualising higher education governance and draw on institutional and organisations theories for a frame of reference for university governance. Two chapters deal with relation of states and universities in governance in general and in selected countries from around the world. Using examples of policies, practices and reforms, to emphasize both common and different approaches, with a focus on long-term and recent developments in the balance of autonomy, responsibility and control. Three more chapters shift from external relations to internal governance, with a focus on academic self-government and the processes by which universities are managed and decisions are made and implemented. Specifically, the governance of universities as managed enterprise with a strengthened executive is given an ample discussion. The final chapters provide an overview and discussion of recent issues and challenges to higher education governance, such as risk, trust, technology security, global/transnational developments and multiple crises. This volume provides a valuable read to academics researching governance, including those who want to teach the subject or turn their attention to the matter for the first time. Also, practitioners and policymakers who seek to deepen and expand their understanding of the topic, including alternative perspectives, will likely benefit from the text.

Penprase, Bryan; Pickus, Noah (2023): *The New Global Universities: Reinventing Education in the 21st Century*. Princeton University Press ISBN: 9780691231495, 352 Seiten.

Dieser Band widmet sich der Gründung einer Reihe von Colleges und Universitäten, die in Afrika, Asien, dem Nahen Osten und Nordamerika mit dem Ziel neu etabliert wurden, zahlenden Studierenden eine „Liberal Education“ anzubieten. Diese innovativen Hochschulen entstanden teils als Ausgründungen nordamerikanischer Institutionen, teils aus lokalen Einrichtungen. Die Autoren stellen die Entstehung und Etablierung der wiedererkennbaren Marken und Geschäftsmodelle in Abgrenzung zu den etablierten Einrichtungen vor und machen deren Erfahrung zugänglich für

akademische Start-Up-Gründer, die einen ähnlichen Weg verfolgen. Hierzu werden acht solche Unternehmensgründungen vorgestellt und in einem Schlusskapitel allgemeine „Lessons Learned“ synthetisiert, die über alle regionalen und sonstigen Idiosynkrasien hinaus mit auf den Weg gegeben werden können.

Sultan, Parves [Hrsg.] (2023): *Innovation, Leadership and Governance in Higher Education. Perspectives on the Covid-19 Recovery Strategies*. Singapore: Springer, ISBN 978-981-19-7299-7, 422 Seiten.

Die in diesem Buch versammelten Beiträge liefern vielfältige und differenzierte Einblicke aus der Managementforschung zur Frage, inwieweit die Bewältigung der disruptiven Erfahrung der Covid-19-Epidemie in verschiedenen Ländern zu Innovationen und Veränderungen geführt hat. Sowohl die Bereiche der Lehre als auch der Führung und Steuerung stehen dabei im Fokus. Das Spektrum der Beiträge umfasst zudem theoretische und empirische Betrachtungen. Hervorzuheben ist, dass die Einblicke und Fallbeispiele sowohl aus Industrie- als auch aus Entwicklungsländern stammen und insofern einen umfassenden Überblick über verschiedenste Rahmenbedingungen bieten. Der Herausgeberband bildet einen hilfreichen Leitfaden für Akademikerinnen und Akademiker, Forschende, fortgeschrittene Studierende sowie Praktikerinnen und Praktiker, die das Ziel verfolgen, besser zu verstehen, was während der Covid-19-Pandemie gut funktioniert hat und was nicht. Hieraus lassen sich auch Erkenntnisse über nützliche Strategien zur Krisenbewältigung ableiten, die auch für zukünftige Forschung, Politik und Praxis im Bereich Führung und Governance von Hochschulen relevant sind.

Maïke Reimer

Zu guter Letzt



Thomas May

Thomas May blickt auf eine lange und abwechslungsreiche Karriere im Wissenschaftsmanagement und in der Wissenschaftspolitik zurück: Seit 2009 ist er Generalsekretär des Wissenschaftsrats, wo er zuvor verschiedene Abteilungen geleitet hatte. Außerdem war er unter anderem als Kanzler der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München und Referatsleiter bei der DFG tätig.

Was fasziniert Sie am Bereich Hochschul- und Bildungswesen?

Dessen gesellschaftliche Bedeutung in dreierlei Hinsicht: Zum einen sind Bildung und Hochschulbildung maßgeblich für gesellschaftlichen Zusammenhalt, Chancengleichheit und Zukunftsfähigkeit. Ohne Bildung wird man in einem Land wie Deutschland als einem ressourcenarmen und damit auf Bildungserfolge und erfolgreiche Hochschulen angewiesenen Land kaum Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und wirtschaftlichen Erfolg haben. Es muss deshalb ein prioritäres politisches Ziel sein, Bildung und Hochschulbildung zu ermöglichen und zu unterstützen.

Zum zweiten hängt die wirtschaftliche Zukunft Deutschlands von der Leistungsstärke seiner Forschung und seiner Innovationsfähigkeit genauso ab, wie das Wissen und die wissenschafts- und forschungsgestützten Auseinandersetzungen über die kulturellen, politischen, rechtlichen und sozialen Grundlagen einer modernen Gesellschaft deren Zusammenhalt zu analysieren und auf dieser Grundlage zu sichern hilft.

Und zum dritten leben politische Extreme, die geeignet sind, demokratische Gesellschaften in ihrem Bestand zu gefährden, von leicht skandalisierbarer Vereinfachung komplexer Sachverhalte und Entscheidungserfordernisse, von Verdummung durch Unwahrheit und der Bereitschaft, den Geltungsanspruch gesicherten Wissens nach Belieben in Frage zu stellen. Bildung und Wissenschaft können – und müssen – eine Grundlage dafür schaffen, ebenso begründet wie entschlossen dagegen vorzugehen.

Über welche akademischen und beruflichen Stationen sind Sie in Ihre heutige Position gekommen?

Ich habe zuerst in Hamburg und München Neuere Geschichte, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Volkswirtschaftslehre und Philosophie studiert und mit einem Magister abgeschlossen. Meine berufliche Laufbahn habe ich danach 1987 bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft begonnen: die ersten zwei Jahre als Persönlicher Referent des damaligen Präsidenten Hubert Markl, im Anschluss sechs weitere Jahre als Referatsleiter in der Abteilung „Sonderforschungsbereiche“.

1995 bin ich dann das erste Mal zum Wissenschaftsrat gekommen, wo ich bis 2003 gearbeitet habe; die ersten fünf Jahre als Leiter der damals noch „Referat“ genannten Abteilung für Hochschulbau- und Rahmenplanung und die drei anschließenden Jahre als Leiter der Abteilung für tertiäre Bildung.

Als 2003 die Position des Kanzlers der LMU ausgeschrieben war, konnte ich mich bewerben, nachdem die Bayerische Staatsregierung das Juristenmonopol abgeschafft und damit für Bewerberinnen und Bewerber mit einem anderen als einem rechtswissenschaftlichen Abschluss geöffnet hatte. Auf dieser Position habe ich bis Ende 2008 gearbeitet und bin Anfang 2009 als Generalsekretär zum Wissenschaftsrat zurückgekehrt.

Warum haben Sie sich damals für ein Studium an den Universitäten Hamburg und München entschieden?

Ich wollte nach der Schule Neuere Geschichte studieren, allerdings nach meinen wenig ermutigenden schulischen Erfolgen nicht für das Lehramt. Damit war das Interesse verbunden, die in „meinen“ Fächern besonders prominenten Vertreterinnen und Vertreter kennenlernen zu wollen und bei einem oder einer von ihnen meinen Abschluss zu machen. Der Start in Hamburg folgte allerdings privaten Motiven, die mit akademischer Prominenz und Qualität gar nichts zu tun hatten.

Ich wollte aber – das war mein Plan – zunächst nach München, um dort die vermeintlich konservative Spitze in der Neueren Geschichte – Thomas Nipperdey – kennenzulernen, um im Anschluss in Bielefeld bei dem damaligen Meinungsführer der sog. „Bielefelder Schule“, Hans Ulrich Wehler, abzuschließen. Das ist schief gegangen aus zwei Gründen: zum einen habe ich in München meine spätere Frau kennengelernt und zum anderen war München in den mich interessierenden Fächern damals nicht nur mit Nipperdey überragend besetzt und es gab, wie sich herausstellte, nicht wirklich zwingende Gründe, nicht in München zu bleiben, zumal ich bei Wolfgang Hardtwig als studentische Hilfskraft arbeiten durfte und auch in ihm einen großartigen Hochschullehrer und herausragenden Wissenschaftler kennengelernt habe. Die „Bielefelder Schule“ verblasste vor diesem Hintergrund ein wenig und so habe ich dann bei Nipperdey mein Examen gemacht und im Anschluss bei der DFG Glück gehabt.

Wie würden Sie rückblickend das Studium an Ihrer Alma Mater bewerten und warum? Was waren prägende positive (und negative) Erfahrungen?

Eine positive Erfahrung war, dass ich keine negativen machen musste. Beide Universitäten waren große Einrichtungen mit hohen Studierendenzahlen und einem eindrucksvollen Fächerspektrum. Mich darin zurecht zu finden, war vor allem zu Beginn in Hamburg eine Herausforderung, allerdings keine, die ich als negative Erfahrung, sondern eher als Zugewinn an Selbständigkeit verbucht habe. Die Freiheitsspielräume, die das damalige Magister-Studium mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung des eigenen Studienverlaufs und seiner Schwerpunkte bot, habe ich als sehr positive Erfahrung in Erinnerung. Dass ein Studium an einer Massenuniversität sich vermutlich von dem an einer kleinen und überschaubaren Universität unterscheiden würde, war für mich damals in der Standortwahl nicht entscheidungsrelevant, und Nebenbedingungen wie Lebenshaltungskosten und Wohnungsnot waren für mich keine spezifisch auf das Studium bezogenen Erschwernisse.

Ich habe schon früh festgestellt, dass ich kein Professor werden würde. Ich hatte mit meinem Examen auch innerlich mit dem Studium abgeschlossen. Dies war aber keine negative Erfahrung mit der Universität als Institution oder dem Studium als solchem, sondern dem Wunsch geschuldet, an Stelle einer akademischen Karriere ein nach Möglichkeit wissenschaftsaffines und Wissenschaft förderndes Beschäftigungsverhältnis zu erreichen, was mir dann ja zu meiner nicht geringen Verblüffung auch gelungen ist.

Wer oder was hat Sie während Ihres akademischen und beruflichen Werdegangs am meisten beeinflusst?

Im Studium haben mich fraglos Thomas Nipperdey und Wolfgang Hardtwig am meisten beeinflusst. Hardtwig war bereits habilitiert, arbeitete aber noch am Lehrstuhl von Nipperdey. Er war ein kultivierter, unglaublich gebildeter, freundlicher Mann, der in gewisser Hinsicht das Idealbild eines Professors verkörperte. Für ihn zu arbeiten habe ich immer als Privileg empfunden. Nipperdey im Habitus das Gegenteil. Knurrig, abwartend, im Auftritt einschüchternd, mit einer Aura, die dazu führte, dass in seinen Vorlesungen gelegentlich so wenig Zuhörerinnen und Zuhörer saßen, dass man denken konnte, in der falschen Veranstaltung gelandet zu sein – ein Verdacht, der sich nach den ersten drei Minuten als gegenstandslos erwies. „Am Anfang war Napoleon.“ Punkt. Wer das zu Beginn eines überragenden Werkes so schreiben konnte, beeindruckte mich über die Maßen. Dass ich dann am Ende ein Zeugnis von ihm bekam, das mir bei der DFG mit Sicherheit geholfen hat, empfinde ich bis heute als Auszeichnung.

Am meisten beeinflusst hat mich auf meiner ersten beruflichen Station der Leiter der Abteilung „Sonderforschungsbereiche“, Axel Streiter. Streiter war Jurist. Nüchtern, leise, sehr präzise in der Sachverhaltenswahrnehmung und Urteilsbildung, führungsstark

und mit einer außergewöhnlichen Befähigung in der Beurteilung von Personen. Beeindruckt hat mich auch, fast hätte ich gesagt: natürlich Hubert Markl. Anspruchsvoll, leistungsorientiert, durchsetzungsstark, immer perfekt vorbereitet, kommunikations- und entscheidungsstark, dennoch nachsichtig und verständnisvoll, solange Fehler nicht aus Nachlässigkeit sondern trotz glaubhafter Anstrengung, es richtig machen zu wollen, geschahen.

Im Wissenschaftsrat hat mich am meisten der im – damaligen – BMFT für Hochschulbau verantwortliche Referatsleiter beeinflusst. Er war ein einschüchternd kompetenter Mann, langjährig erfahren im von stabilen Interessengegensätzen mit den Ländern geprägten Umgang mit komplexen Fragestellungen, von hanseatischer Nüchternheit und Unbeeindruckbarkeit. Er war zudem in einer Weise konfliktfähig, die keine Wünsche offenließ. Mir gegenüber war er freundlich und hilfsbereit, aber auch ein Gesprächspartner, der meine Rolle im Wissenschaftsrat stets deutlich mit klar formulierten Erwartungen in Richtung Bund thematisierte. Schließlich wurde er später ein Freund und am Ende mein Amtsvorgänger auf der Position des Generalsekretärs.

An der LMU hat mich am meisten mein damaliger Stellvertreter beeindruckt, der mir noch vor meinem Start bei einem ersten Treffen den Entwurf einer Konkurrentenklage gegen meine Wahl auf den Tisch legte und dann abwartete, was ich aus dem Gesprächstermin wohl machen würde. Er war ein herausragender Jurist und in so gut wie allen Fragen einer Universitätsverwaltung, sei es Haushalt, Flächenmanagement und Bau, Rechts- und Personalthemen von unüberbietbarer Kompetenz und Erfahrung. Im Umgang mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern war er in der Kommunikation allerdings sehr rustikal und zudem wenig wissenschafts- und ausgeprägt verwaltungsfreundlich eingestellt. In der Summe ergab das aber eine wunderbare und für mich überlebenswichtige Zusammenarbeit.

Wenn Sie auf Ihre Zeit beim Wissenschaftsrat zurückblicken: Wie betrachten Sie rückblickend die Rolle und den Beitrag des Wissenschaftsrats in der Entwicklung des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems seit 2009?

Vorab: ich glaube, dass sich die Rolle des Wissenschaftsrats in den zurückliegenden 16 Jahren nicht grundlegend verändert hat. Er war auch vorher schon das wichtigste wissenschaftspolitische Beratungsgremium für Bund und Länder. Sein Aufgabenportfolio hat sich zwar durch die Verstetigung der Akkreditierung privater Hochschulen oder der jetzt institutionalisierten Betreuung der Exzellenzstrategie weiterentwickelt, aber in seinen Kernaufgaben hat er sich genauso wenig verändert, wie in seinem Selbstverständnis, seiner institutionellen Struktur oder der Art seiner Finanzierung. Und er bleibt weiterhin angewiesen auf die Bereitschaft hervorragender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie exponierter Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger des sogenannten „öffentlichen Lebens“, zum Teil sehr viel und sehr preiswert für Ministerinnen und Minister auf Bundes- wie auf Länderebene zu arbeiten.

Was den Beitrag des Wissenschaftsrats zur Entwicklung des deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystems in den zurückliegenden Jahren anbelangt, so würde ich sagen, dass er die Wissenschaftspolitik in ihrer Entscheidungsfindung immer wieder unterstützt hat, indem er eine umfassende Qualitätssicherung des bestehenden Systems auf überzeugende Weise mit fundierten, übergreifenden Beiträgen zu dessen Weiterentwicklung verbunden hat.

Betrachtet man das Thema Qualitätssicherung, so werden durch die Empfehlungen des Wissenschaftsrats Vorentscheidungen über den Marktzugang privater Hochschulen getroffen. Hinzu kommen die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von Forschungseinrichtungen, seien es Leibniz-Institute oder Forschungseinrichtungen unterschiedlicher Bundesressorts bis hin zur Begutachtung universitätsmedizinischer Standorte. Über die Exzellenzstrategie wird nicht nur Geld, sondern auch institutionelle, international wahrnehmbare Reputation mit weitreichenden Folgen für die betroffenen Hochschulen vergeben. Es werden darüber hinaus Investitionen in – z. T. extrem teure – Infrastrukturen vorbereitet, die mit weitreichenden Konsequenzen, z. B. Folgekosten betreffend, und einer hohen Verbindlichkeit den Zuwendungsgebern gegenüber verbunden sind. Und nicht zuletzt werden durch die Landesstrukturbegutachtungen politische Entscheidungsträgerinnen und -träger für die in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich liegenden Hochschulen und deren Veränderungsbedarfe und -erfordernisse sensibilisiert. Dabei hat die Notwendigkeit der Zustimmung von Bund und Ländern zu all diesen sehr konkreten und wirkungsmächtigen Empfehlungen zum überwiegenden Teil unmittelbare Konsequenzen für die davon betroffenen Einrichtungen. Und es hat ebenso unmittelbare wie mittelbare Folgen für Bund und Länder, weil deren Zustimmungserfordernis für die Verabschiedung der Empfehlungen zugleich eine Art politischer Selbstbindung zur Folge hat, an die sich Umsetzungserwartungen aus dem wissenschaftlichen wie aus dem politischen Raum richten.

Betrachtet man die übergreifenden Stellungnahmen, die eine Systemrelevanz für sich in Anspruch nehmen, so verbinden sich mit ihnen auf unterschiedlichen Feldern weitreichende, das Wissenschaftssystem als Ganzes in den Blick nehmende Empfehlungen – und damit Umsetzungserwartungen – an die davon betroffenen Einrichtungen ebenso, wie an Bund und Länder. Dabei ist auch durch den Wissenschaftsrat anzuerkennen, dass deren Realisierbarkeit nicht nur von Fragen der Finanzierbarkeit, sondern auch von der Bereitschaft der betroffenen Akteure abhängt, etablierte Strukturen und Leistungsangebote auf ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit hin zu hinterfragen und im Einzelfall auch zu verändern und weiterzuentwickeln. Man mag sagen, dass dies auch vor 2009 bereits so gewesen sei und ich würde dem nicht widersprechen. Aber man mag auch sagen, dass der unhinterfragte Fortbestand eines so breit angelegten Aufgabenportfolios und dessen behutsame Ausweitung in den zurückliegenden 16 Jahren als Ausweis einer überzeugenden Verbindung aus Qualität und politischem Bedarf, aus gegenstandsbezogener Sachkunde und Lebensnähe und

aus einer fundierten Kenntnis systemischer wie institutioneller Weiterentwicklungserfordernisse gelten kann. Das ist nicht wenig. Und dem würde ich auch nicht widersprechen.

Muss oder wird sich die Rolle des Wissenschaftsrats in Zukunft Ihrer Einschätzung nach ändern? Welche Herausforderungen sehen Sie in diesem Zusammenhang?

Das ist eine Frage, die sich eigentlich an meine Nachfolgerin richten müsste. Jede angesehene Institution wird einen Teil ihres Ansehens aus der Bereitschaft heraus begründen, sich diese beiden Fragen in geeigneten Abständen immer wieder zu stellen. Ich denke, dass sich die Rolle des Wissenschaftsrats als maßgebliche Beratungseinrichtung für Bund und Länder auf dem Feld der Wissenschaftspolitik nicht grundlegend ändern muss und auch nicht sollte. Aber das Umfeld des Wissenschaftsrats ändert sich, es gibt Bedeutungskonkurrenzen und -verschiebungen, es sind gelegentlich auch konkurrierende Ansprüche erkennbar – nicht zuletzt aufgrund von nicht immer einfach abgrenzbaren Rollenverteilungen. Das muss der Wissenschaftsrat im Auge behalten. Er muss wissen, auf welchen Feldern seine Stärken liegen und wo sein Geltungsanspruch seine begründbare Grenze findet. Er muss wahrnehmbar kommunizieren – in den politischen wie öffentlichen Raum hinein. Aber er muss dies als jemand tun, dessen eigene Gestaltungsansprüche und -empfehlungen den Letztentscheidungsanspruch der Politik nicht in Frage stellen, sondern inhaltlich unterfüttern. Er muss weiterhin so gehaltvoll und qualitativ hochwertig, mit einem ausgeprägten Gespür für „die richtigen Themen“ arbeiten, dass eine Berufung in den Wissenschaftsrat auch künftig als Ehre wahrgenommen werden kann. Er muss den politischen Bedarf nach Beratungsleistung erkennen und die Balance zwischen der Sorge um die Weiterentwicklung des Bestehenden auf der einen Seite und dem in großen Zusammenhängen gedachten, gleichwohl den Realitätsbezug im Auge behaltenden Entwurf einer perspektivischen Weiterentwicklung „des Systems“ auf der anderen Seite wahren.

Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Stellschrauben – für die Hochschulpolitik und für die Hochschulen und die außeruniversitären Forschungsinstitute selbst – um die Qualität von Wissenschaft und Hochschulen weiter zu stärken?

Für die Hochschulpolitik in einem umfassenderen Sinn ist die Tragfähigkeit des Bund-Länder-Verhältnisses aus meiner Sicht eine der wichtigsten Stellschrauben. Hier ist in den letzten Jahren mit weitreichenden Folgen für die unmittelbar, wie mittelbar davon betroffenen Akteure viel Vertrauen verloren gegangen. Das muss sich ändern, wenn es gelingen soll, Hochschulpolitik in Deutschland in Verbindung mit einem hohen Anspruch an Leistung und Qualität weiter zu betreiben und zu gestalten.

Was die Hochschulen und die außeruniversitären Forschungsinstitute anbelangt, so sind wichtige Stellschrauben die erkennbare Verbesserung der institutionellen Grundfinanzierung in Verbindung mit einer spürbaren Ausweitung der autonom wahrnehmbaren Freiheitsgrade auf wichtigen Feldern wie bspw. Finanzierung oder Bau. Vor allem im Bereich des Hochschulbaus ist zwar in der Vergangenheit schon manches passiert, aber vieles muss schneller gehen. Dies wird nur gelingen, wenn die Akteure von Seiten der Politik einen Vertrauensvorschuss und erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume bekommen. Andernfalls wird man herausragende Berufungen in der erforderlichen Schnelligkeit zu Konditionen, die international wettbewerbsfähig sind, nicht realisieren können. Und das ist letztendlich die wichtigste Stellschraube.

Juristen spielen eine dominante Rolle in der Verwaltung und Gestaltung des deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystems. Wie beurteilen Sie dies und sollte dies so bleiben?

Vorab: als Nicht-Jurist habe ich seit jeher, hohen Respekt vor guten Juristen. Ich vermute, gute Juristen und Juristinnen haben das auch.

Sodann: Ich vermag mir eine gelingende Gestaltung und wissenschaftsfreundliche Verwaltung des deutschen Hochschulsystems ohne eindeutige Verfahrensregeln, transparent geregelte Formen des Konfliktaustrags und dessen zuletzt entscheidbare Beendigung, Umgang mit konkurrierenden Ansprüchen welcher Art auch immer usw. nicht vorzustellen. Libertäre Verständnisse staatlichen Handelns und Entscheidens können und dürfen keine Alternative sein. Wenn das so ist, braucht man gute Juristinnen und Juristen. Das Attribut „gut“ bedeutet dabei nicht nur fundierte fachliche Kenntnisse, sondern auch die Bereitschaft ihrer Trägerinnen und Träger, selbige nicht ausschließlich im Sinne korrekten Normvollzugs als Selbstzweck zu nutzen, sondern im Falle entsprechenden Klärungs- und Entscheidungsbedarfs bestehende Spielräume anfechtungssicher auszugestalten. Je besser es gelingt, Rechts- und Verfahrenssicherheit mit Freiheits- und daraus resultierenden Handlungs- und Entscheidungsspielräumen zu verbinden, umso leistungsstärker – und attraktiver für gute Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – wird das Hochschul- und Wissenschaftssystem in Deutschland sein. Ohne gute Juristinnen und Juristen ist das für mich nicht vorstellbar.

Unser politisches und gesellschaftliches System steht vor großen Herausforderungen. Schöpfen die Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen aus Ihrer Sicht schon ihre Möglichkeiten aus, zur Bewältigung beizutragen? Was könnten Sie noch tun, über die gegenwärtigen Anstrengungen hinaus?

Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen sind in ihren jeweiligen Rollen und Funktionen immer auch gesellschaftliche Akteure. Eine Entwicklung, die die Freiheit der Wissenschaft und der Meinungsäußerung in demokratischen Systemen in ihrem Fortbestand in Frage stellt, kann und darf niemanden unbeeindruckt und unbesorgt

bleiben lassen – auch die Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen nicht. Dabei sind die Handlungsspielräume der Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen begrenzt, sind sie doch ihrem Selbstverständnis zufolge in erster Linie Institutionen, deren vorrangige Aufgabe darin liegen muss, Wissen zu erzeugen, zu vermitteln und in mannigfache Handlungszusammenhänge zu transferieren. Dazwischen eine Balance zu finden ist wichtig, um sich nicht politisch instrumentalisieren zu lassen und gleichzeitig die eigenen genuinen Aufgaben als Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen nicht aus dem Blick zu verlieren.

Was können diese nun über die gegenwärtigen Anstrengungen hinaus noch tun? Sie müssen – am besten gemeinsam – unmissverständlich deutlich machen, dass Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit durch niemanden in Frage gestellt werden darf, und sie sich als einer der Sachwalter dieser Freiheit sehen. Sie sollten in ihrer Außenkommunikation nicht nur gesichertes Wissen gegen jeden politisch motivierten Zweifel verteidigen, sondern – auch vorläufiges Wissen in der Außenkommunikation in Kenntnis dieser Vorläufigkeit klar kommunizieren, um es nicht durch vermeintlich „alternative Fakten“ beliebig werden zu lassen. Dabei ist mir klar, dass dies eine nicht unproblematische Forderung ist, weil sie Wissenschaft und ihren Geltungsanspruch für ein übergreifendes politisches Ziel instrumentalisiert. Dennoch würde ich zusammenfassend sagen: mehr in außenwirksame Kommunikation investieren, energisch und rechtzeitig genug gegen politisch extreme Akteure auf unterschiedlichen Ebenen vorgehen, und zeigen, dass man bereit ist, für den Fortbestand von Wissenschafts- und Meinungsfreiheit „in den Ring zu steigen“.

All dies tun die Hochschulen bereits. Will man über das hinausgehen, was aktuell bereits getan wird, so könnte man sich vielleicht auch Formate vorstellen in denen Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen Forderungen oder Überzeugungen „der anderen Seite“ einmal aufnehmen. Natürlich wäre dies schwierig in der Durchführung, weil vermutlich beliebig, auch in einem ganz praktischen Sinne, „angreifbar“. Aber es muss im Interesse der Hochschulen liegen, in einen Austausch mit gesellschaftlichen Gruppen zu kommen, die gerade nicht unbedingt wissenschaftsnah sind, um die Bedeutung und Relevanz der Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen für jeden Einzelnen deutlich werden zu lassen. Dabei könnte womöglich öffentlichkeitswirksam gezeigt werden, welche Konsequenzen bspw. der Ausstieg aus dem Euro oder der weitgehende Verzicht auf zugewanderte Arbeitskraft für Deutschland hätte, und dass Parteien, die solche Ziele politisch propagieren, unter keinen Umständen an die Macht kommen dürfen. Aber das ist vermutlich Romantik.

Zusammenfassend würde ich wohl sagen: Abgestimmt handeln, klar und verständlich informieren und kommunizieren, den Austausch mit wissenschaftsfernen gesellschaftlichen Gruppen suchen und kompromisslos beim Angriff auf die demokratischen Grundüberzeugungen und -rechte agieren.

Was kann die Wissenschafts- und Hochschulforschung aus Ihrer Sicht zur Entwicklung des Hochschul- und Wissenschaftssystems beitragen? Haben Sie dazu einen Rat oder Wunsch an die Hochschul- und Wissenschaftsforschung?

Hochschulforschung kann die Weiterentwicklung des Hochschulsystems aus der Perspektive eines sachkundigen und politisch neutralen Dritten begleiten und zu zentralen Fragen wie Governance, Finanzierung, Personalstrukturen u. a. forschungsgestützte Beiträge leisten. Sie sollte dabei ihrem Selbstverständnis nach keinen Status als politischer Akteur begründen, sondern in Kenntnis der systemischen Rahmenbedingungen von Wissenschaft die daraus resultierenden praktisch-organisatorischen Anforderungen an die Hochschulleitungen im Management von Hochschulen analysieren. Vielleicht findet auch eine Einrichtung wie das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung (IHF) doch einen Weg, die damit verbundenen Diskussionen und im positiven Sinn Auseinandersetzungen öffentlich noch stärker als bislang erkennbar werden zu lassen? Denn es sollte für die Hochschulforschung nicht nur darauf ankommen, forschungsbasierte Kenntnisse der Handlungsfelder und der daraus resultierenden Gestaltungs- und Entscheidungserfordernisse zu erarbeiten, sondern es muss auch in ihrem Interesse liegen, dass Hochschulleitungen noch intensiveren Gebrauch von diesem Wissen im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit machen. In diesem Zusammenhang noch einmal aus der Sicht der Hochschulforschung über weitergehende Formen der Vermittlung nachzudenken, schiene mir der Mühe wert. Denn es wäre schade, wenn all diese Ergebnisse und das Wissen nicht in die Anwendung durch diejenigen gelangen würde, für die es am Ende erarbeitet wird. Die Qualität der Arbeit und die Aktualität wie der politische Handlungsbezug der Themen des IHF würden dies ohne jeden Zweifel rechtfertigen und sinnvoll erscheinen lassen.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforscherinnen und -forschern sowie Akteurinnen und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und empirischen Analysen, Vergleichsstudien, konzeptionell-theoretischen oder Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine externe Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind peer review). Dabei kommen in unterschiedlicher Gewichtung je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und der empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autorinnen und Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte für Forschungsartikel in deutscher und englischer Sprache sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten bzw. 50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Einreichungen für die Formate *Research Notes* und *Einblicke in die Praxis* sollten eine Begrenzung von 10 Seiten bzw. 30 000 Zeichen mit Leerzeichen einhalten. Bei Manuskripten für das Format *Standpunkte* ist der Umfang auf 5 Seiten bzw. 16 000 Zeichen mit Leerzeichen limitiert. Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autorinnen und Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Maike Reimer

Theresa Görg

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Carola Jungwirth: Balancing Acts: Navigating Leadership, Transparency, and Compliance in University Governance

Robert Perich, Ladina Rageth, Danya He, Maryna Lakhno: From general management competencies to leadership development: insights from senior leaders in Swiss higher education

Marcel Thomann, Bernd Kleimann: Die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen für Angewandte Wissenschaften am Beispiel des Prüfbereichs Personal

Sandra Eck, Katrin Roller: Wie steuerbar sind Hochschulen?
Empirische Erkundungen am Beispiel von Gleichstellung

Jennifer Weißeler: Die Gleichstellungscorecard: Ein Praxisbeispiel zur Integration von Gleichstellungsdaten in das Leadership an Hochschulen

Sandra Eck, Katrin Roller: Wie steuerbar sind Hochschulen?
Empirische Erkundungen am Beispiel von Gleichstellung

Zu guter Letzt: Interview mit Thomas May