

---

**Inauguraldissertation**  
**zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)**  
**im Fach Erziehungswissenschaft**  
**an der Fakultät für Verhaltens- und**  
**Empirische Kulturwissenschaften**  
**der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der Dissertation

*Hochschulprojektmanagement*

*Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management*

vorgelegt von

Cristian D. Magnus

Jahr der Einreichung

2015

Dekanin: Prof. Dr. Birgit Spinath

Beraterin: Prof. Dr. Anne Sliwka

# Hochschulprojektmanagement

Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management

---

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>9</b>
1.1	Forschungslücken und Ziele .....	14
1.2	Resultierende Forschungsfragen .....	19
1.3	Aufbau der Arbeit .....	20
1.4	Forschungsstand .....	22
1.4.1	Forschung zum Umgang individueller Akteure mit Governance .....	23
1.4.2	Forschung zu Projekten an Hochschulen .....	25
<b>2</b>	<b>EDUCATIONAL GOVERNANCE ALS GRUNDLAGE DER UNTERSUCHUNG VON HOCHSCHULPROJEKTEN .....</b>	<b>28</b>
2.1	Governance Regime NPM: Motor verstärkter Projektierung.....	32
2.2	Das Kollektivum NPM .....	34
2.3	NPM und die Projektform .....	37
2.4	Governance am Beispiel des Qualitätspakts Lehre.....	56
<b>3</b>	<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER EMPIRISCHEN ANALYSE .....</b>	<b>57</b>
3.1	Bezugspunkte aus der Projektmanagementlehre .....	59
3.1.1	Definitorisches: Die Konzepte „Projekt“ und „Projektmanagement“ .....	64
3.1.2	Personelles: Der Projektleiter als zentraler Akteur.....	70
3.1.3	Organisatorisches: Modelle der Projektaufbauorganisation .....	85
3.2	Hochschule als Loosely Coupled System .....	94
3.2.1	Merkmale loser Kopplung.....	100
3.2.2	Die Dialektik der Kopplung und die Organisationswerdung der Hochschule .....	102
3.3	Rekontextualisierung .....	104
3.3.1	Rekontextualisierung im Zusammenhang mit Educational Governance .....	105
3.3.2	Rekontextualisierung in Projekten im Mehrebenensystem Hochschule .....	108
3.3.3	Rekontextualisierung als akteurstheoretisches Prozessmodell .....	122

3.3.4	Der Prozess der Rekontextualisierung .....	122
3.3.5	Rekontextualisierung unter dem Aspekt von Normativität .....	126
3.3.6	Rekontextualisierung im loosely coupled system Hochschule .....	129
<b>4</b>	<b>FORSCHUNGSFRAGEN.....</b>	<b>131</b>
<b>5</b>	<b>FORSCHUNGSMETHODISCHE RAHMUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>134</b>
<b>5.1</b>	<b>Forschungsdesign.....</b>	<b>135</b>
<b>5.2</b>	<b>Qualitative Forschungsmethodologie im Bezug auf Forschungsfragen und -ziele.....</b>	<b>137</b>
<b>5.3</b>	<b>Fallstudien als Untersuchungsstrategie .....</b>	<b>141</b>
<b>5.4</b>	<b>Durchführung der Dokumentenanalyse.....</b>	<b>143</b>
<b>5.5</b>	<b>Datengewinnung in der Interviewstudie .....</b>	<b>146</b>
5.5.1	Sampling: Feste Fallgruppe, schrittweise Auswahl der Fälle .....	147
5.5.2	Erhebungsinstrumente: Interviewleitfaden und Datenblatt .....	150
5.5.3	Reflexion der Datenerhebung.....	159
<b>5.6</b>	<b>Datenerfassung der Interviewstudie .....</b>	<b>165</b>
<b>5.7</b>	<b>Datenaufbereitung der Interviewstudie .....</b>	<b>167</b>
5.7.1	Transkription.....	167
5.7.2	Reflexion der Datenaufbereitung .....	168
<b>5.8</b>	<b>Datenschutz.....</b>	<b>171</b>
<b>5.9</b>	<b>Datenauswertung der Interviewstudie .....</b>	<b>173</b>
5.9.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	174
5.9.2	Kategorienbasierte und fallspezifische Auswertung.....	180
5.9.3	Generalisierung und Qualität der Ergebnisse .....	185
<b>6</b>	<b>ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>190</b>
<b>6.1</b>	<b>Fallbezogener Kontext: Der Qualitätspakt Lehre .....</b>	<b>191</b>
<b>6.2</b>	<b>Projektmanagement an Hochschulen als wenig formalisiertes Feld und kommunikative Herausforderung.....</b>	<b>203</b>
6.2.1	Fallbeschreibungen: 16 diverse Fälle .....	204

6.2.2	Fallübergreifende Ergebnisse: Stellenprofil, Projektaufbauorganisation, Projektmanagement und Kompetenzprofile .....	233
6.2.3	Zwischenfazit I (Projektmanagement) .....	252
<b>6.3</b>	<b>Die operativen Projektleiter als Kopplungsagenten .....</b>	<b>254</b>
6.3.1	Kopplung Projekt-Externe: Legitimation.....	262
6.3.2	Kopplung Projekt-Hochschule: Implementation und Legitimation.....	266
6.3.3	Kopplung projektintern: Vernetzung und Koordination .....	270
6.3.4	Zwischenfazit II (Dialektik Kopplung) .....	274
<b>6.4</b>	<b>Rekontextualisierung in den Projekten.....</b>	<b>278</b>
6.4.1	Drei Erweiterungen des bestehenden Rekontextualisierungskonzepts .....	290
6.4.2	Zwischenfazit III (Rekontextualisierung) .....	299
<b>7</b>	<b>RESÜMEE UND KONKLUSIONEN.....</b>	<b>302</b>
<b>7.1</b>	<b>Zentrale Ergebnisse der drei Untersuchungsfelder .....</b>	<b>302</b>
7.1.1	Zentrale Ergebnisse Untersuchungsfeld 1: Projektmanagement .....	302
7.1.2	Zentrale Ergebnisse Untersuchungsfeld 2: Dialektik der Kopplung .....	306
7.1.3	Zentrale Ergebnisse Untersuchungsfeld 3: Rekontextualisierung .....	309
<b>7.2</b>	<b>Grenzen der vorgelegten Arbeit .....</b>	<b>312</b>
<b>7.3</b>	<b>Was ist Hochschulprojektmanagement? .....</b>	<b>313</b>
7.3.1	Hochschulprojektmanagement ist ein sich formierendes Feld.....	313
7.3.2	Hochschulprojektmanagement ist geprägt von einer organisatorischen Ansiedlung im dritten Raum.. .....	314
7.3.3	Hochschulprojektmanagement birgt große Potentiale und Herausforderungen für die Hochschulentwicklung.....	315
7.3.4	Wettbewerblich geprägtes Hochschulprojektmanagement verursacht hohe Transaktionskosten ..	316
7.3.5	Hochschulprojektmanagement ist die Herausforderung, Governance-Impulse in einer komplexen Organisation zu gestalten .....	318
<b>7.4</b>	<b>Fragen für die Praxis .....</b>	<b>319</b>
<b>7.5</b>	<b>Folgerungen für die weitere empirische Forschung .....</b>	<b>321</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>326</b>

<b>9</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>350</b>
<b>10</b>	<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>351</b>
<b>11</b>	<b>VERZEICHNIS DER BOXEN .....</b>	<b>352</b>
<b>12</b>	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>354</b>
<b>13</b>	<b>ANHANG.....</b>	<b>355</b>
<b>13.1</b>	<b>Kategoriensysteme .....</b>	<b>355</b>
13.1.1	Kategoriensystem „Projektleiterkompetenzen“ .....	355
13.1.2	Kategoriensystem „Projektmanagement“ .....	359
13.1.3	Kategoriensystem „Kopplung“ .....	362
13.1.4	Kategoriensystem „Rekontextualisierung“ .....	363
<b>13.2</b>	<b>Tabellarische Fallzusammenfassungen.....</b>	<b>365</b>
 <b>ERKLÄRUNG GEMÄß § 8 ABS. 1 BUCHST. B) UND C) DER PROMOTIONSORDNUNG DER FAKULTÄT.....</b>		 <b>386</b>

## Dank

An dieser Stelle sei die Gelegenheit genutzt, Menschen zu danken, die mich im Schaffensprozess der vorliegenden Arbeit beraten, begleitet, inspiriert und motiviert haben. Besonderer Dank gebührt meiner Erstbetreuerin, Professorin Dr. Anne Sliwka an der Universität Heidelberg, sowie meinem Zweitbetreuer, Professor Dr. Carsten Rohlfs an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ihre Beratung war hervorragend und stets von einer großen Offenheit gegenüber meinen Ideen begleitet.

Ebenso danke ich meiner Mentorin der Gesellschaft für Hochschulforschung, Dr. Isabel Steinhardt, für ihren Langmut sowie ihre bereichernden und umsichtigen Ratschläge.

Des Weiteren möchte ich stellvertretend für weitere geschätzte Kolleg\*innen Dr. Hans-Peter Gerstner und Dr. Sebastian Mahner danken, die mit vielen wertvollen Diskussionen, Anmerkungen und Ideen zum Gelingen meines Vorhabens beigetragen haben. Für Ideen und Feedback bei der Bearbeitung des empirischen Materials sowie bei der Korrektur danke ich besonders Sissy Geider, Ricki Proff, Kai Wortmann und Ben Wandivinit.

Bedanken möchte ich mich zudem bei Professorin Dr. Anke Hanft an der Universität Oldenburg und Professor Dr. Georg Krücken an der Universität Kassel, die mir freundlicherweise ermöglicht haben, als Gast an ihren Doktorandenkolloquien teilzunehmen, aus denen ich wegweisende Impulse mitnehmen durfte.

Den Interviewteilnehmer\*innen aus meiner Fallstudie kommt ebenso besonderer Dank zu, ohne ihre Bereitschaft hätte diese Studie nicht entstehen können.

Danken möchte ich auch meiner Familie und meinen Freunden, insbesondere Brigitte, Bettina, Frank, Marc, Alex sowie Angelika und natürlich meinem Mann, Ralph Magnus.

Heidelberg im November 2015

Cristian D. Magnus

„Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen,  
glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten...“

(Laske/Meister-Scheytt, 2003, 163)



## 1 Einleitung

In dieser Studie wird der Zusammenhang von Governance und individuellem Akteurshandeln im Feld von Hochschulprojekten erforscht. Hierzu wird eine multimodale Forschungsarchitektur eingesetzt, die sich aus interdisziplinären Theorien, Konzepten und Modellen speist (siehe Kapitel 2 und 3). Neuartig ist diese Studie in zweierlei Weise: Zum einen eröffnet sie das Feld des Projektmanagements in der Hochschule und zum anderen legt sie den Fokus auf die handelnden Subjekte in Konstellationen der Educational Governance. Die multimodale Betrachtungsweise der beiden Aspekte lässt es zu, dass zwischen dem konkreten Gegenstand, den Hochschulprojekten und dem übergeordneten Thema, dem Akteurshandeln in der Educational Governance changiert werden kann. Die spannenden empirischen Ergebnisse der Studie reichen daher über die Konturierung eines hochschulspezifischen Projektmanagements im Mehrebenensystem der Bildungslandschaft hinaus. Sie lassen generelle Rückschlüsse auf das Zusammenhandeln der Akteure über mehrere Ebenen zu: Hier berührt die Arbeit ganz grundsätzliche Fragen der Educational Governance, die gegenseitige Abhängigkeit der Akteure in einem staatlichen Bildungssystem, das nicht hierarchisch zu steuern ist, sondern einer transformativen Führung bedarf. Erkenntnisse hierüber sind also nicht nur hinsichtlich eines erst noch zu entwickelnden Verständnisses von Hochschulprojektmanagement wichtig, sondern sie adressieren die grundsätzlichen Fragen der Governance bestehender Bildungssysteme.

Bevor jedoch eine Hinwendung zu den Ergebnissen folgen kann, bedarf es einer Rahmung der Arbeit mit Blick auf das Phänomen von Projekten in Hochschulen: Projekte an Hochschulen, „Hochschulprojekte“, können als Motor nachhaltiger Hochschulentwicklung wirken – so die optimistische Hoffnung der Befürworter<sup>1</sup>. Hochschulprojekte mit ihren Handlungslogiken aus der Wirtschaft kollidieren mit organisationalen Besonderheiten der Hochschulen und

---

<sup>1</sup> In der Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet. Dies gilt allerdings nur, soweit sich die Textstellen nicht auf konkrete Personen beziehen. So wird insbesondere in der Danksagung und der Benennung der konkreten Fälle durch das Gendersternchen „\*“, die Verwendung von Artikeln und weiterer Genera darauf hingewiesen, dass Personen verschiedenen Geschlechts an der Studie beteiligt waren. Unabhängig davon sind im gesamten Text jeweils Personen jeglichen Geschlechts/jeglicher sexuellen Identität gemeint.

erodieren deren Dignität – so die Befürchtung der Kritiker. Diese Auseinandersetzung verläuft entlang einer Konfliktlinie zur Ökonomisierung des Bildungssystems. Sie schließt auch die theoretische Frage nach den Vor- und Nachteilen projektförmiger Vorhaben in der Hochschule mit ein. Im Tagesgeschäft der Hochschulen pocht unterdessen die nüchterne Realität auf ihren Vorsprung gegenüber diesen Debatten: Hochschulprojekte sind längst Teil des Alltagsgeschäfts an Hochschulen, dies gilt für Deutschland und auch international (Wespel/Orr et al., 2012), insbesondere in jenen Ländern, die im Zuge der New Public Management Reformen seit den 1990er Jahren zunehmend Instrumente und Technologien von Wirtschaftsorganisationen im Bildungsbereich implementieren. Projektförderprogramme wie die Exzellenzinitiative (Wespel/Orr et al., 2012), der Qualitätspakt Lehre (BMBF, 2015b) oder die gerade angelaufene Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF, 2015c) sind hierfür prominente Beispiele (Altfeld/Schmidt et al., 2015). Das Projekte längst in den Hochschulen angekommen sind zeigt, Potentiale und Gefahren durch Projekte in Hochschulen können nicht durch Debatten am grünen Tisch oder in wissenschaftlichen Diskursen entschieden werden, beides kann dabei aber hilfreich sein. Ob sich Hochschulen ihrer Eigenlogik nach die Projektform erfolgreich aneignen können, oder ob sie durch Projekte empfindlich gestört werden, das wird durch Menschen in Hochschulprojekten tagtäglich entschieden. Was Hochschulprojekte ausmacht und wie sie funktionieren, das ist allerdings bisher weitgehend opak geblieben. Doch die Beforschung der Hochschule geht voran: „The growth and diversification of higher education during the last decades have made it an institution of steadily growing importance. As an increasing proportion of the population enters higher education, more enterprises depend on university educated labour and research based products, and as higher education and research consume a larger share of society’s resources and public budgets, it also receives the attention of politicians and the public at large. The study of higher education is still a small and rather undeveloped research field compared to other comparable fields of social research, but the research effort is rapidly increasing“ (Bleiklie/Enders et al., 2013). Und weil diese an Bedeutung gewinnende Institution in den letzten Jahren geradezu einen Boom von Projekten erlebt, stellen sich die Fragen, wie diese durchgeführt werden, welche Eigenschaften sie haben und welche Wirkungen sie entfalten. In vorliegen-

der Arbeit werden vornehmlich die ersten beiden Fragen adressiert, denn es ist unklar: Wie geht Projektmanagement an Hochschulen mit den Veränderungen im Bildungssystem einher? Gibt es so etwas wie ein hochschulspezifisches Projektmanagement, ein Hochschulprojektmanagement? Und wenn ja, wie wirken die Akteure dabei zusammen? Welcher staatlichen Steuerung gegenüber ist es empfänglich? Wie kann seine Vermessung zur Weiterentwicklung eines Bildungs- und Hochschulsystems beitragen, das vor gewaltigen Herausforderungen und gesellschaftlichen Umbrüchen steht? Um diese Fragen zu beantworten, muss eine Perspektive eingenommen werden, die Subjekte und Strukturen zusammendenkt, vom großen staatlichen Programm, das im Bildungssystem wirksam wird, bis zum individuellen Akteur, der auf seiner Ebene mit anderen Menschen Governance-Impulse ausgestaltet. Die empirische Bildungsforschung hat solch eine Sichtweise durch die analytische Brille der Educational Governance bisher vor allem in Bezug auf das Schulsystem entwickelt (Abs/Brüsemeister et al., 2015) (siehe hierzu auch Abschnitt 1.4.1). In dieser Arbeit wird nun ein Puzzleteil beigetragen um, 1.) solch eine Sichtweise auch auf die Hochschule anzuwenden, 2.) die Kenntnisse über Projekte an Hochschulen weiterzuentwickeln, 3.) auf theoretische Konzepte zu verweisen, die es erlauben, den Bereich des Hochschulprojektmanagements angemessen zu konturieren und 4.) diese weiterzuentwickeln.

Vorliegende Dissertation ist hierzu als eine empirische Studie zu operativen Projektleitern<sup>2</sup> (OPL) aus Projekten des Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (auch Q-Pakt, Qualitätspakt-Lehre oder Qualitätspakt genannt) angelegt und geht der Frage nach, wie Hochschulprojektmanagement charakterisiert werden kann. Dahinter steht die Annahme, dass es neben universellem Projektmanagement ein individuelles, auf Projekte zugeschnittenes Projektmanagement gibt, das auf Branchen, Inhalten, Organisationsstandards und Projektarten basiert (Gessler, 2012). Um die aufgeworfenen Fragen zu adressieren, wird eingangs analysiert, wie gegenwärtige Governance Regime einer Mehrung von Projektvorhaben begünstigen. Anschließend wird in den durchgeführten Fallstudien inhaltsanalytisch untersucht, wie operative Projektleiter als bedeutsame individuelle Akteure den staatlichen Steuerungsimpulsen im Zusammenhandeln mit vielen weiteren Akteuren des

---

<sup>2</sup> Zur Definition des Begriffs „operativer Projektleiter“ siehe auch Abschnitt 5.5.1.

Bildungssystems erst ein spezifisches Gesicht geben. Das Handeln der Projektleiter wird hierzu anhand ihrer subjektiven, fallspezifischen Erfahrungen aus den drei Perspektiven Bildungsmanagement (Hanft, 2014), Organisationswissenschaft (Wolff, 2005) und Educational Governance (Abs/Brüsemeister et al., 2015) beleuchtet. Konkret werden Ansätze des klassischen Projektmanagements (IPMA-International Project Management Association, 2006), das organisationswissenschaftliche Konzept der losen Kopplung (Weick, 1976) und der Ansatz der Rekontextualisierung von Steuerungsimpulsen (Fend, 2008a) dazu herangezogen. Wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung deutlich machen, rücken die operativen Projektleiter in der Regel ins Zentrum des Projektgeschehens und kommunizieren mit vielen Akteuren, koordinieren innerhalb der Projekte, legitimieren Projekte in den Hochschulen und rekontextualisieren die staatlichen Vorgaben, Rahmenbedingungen und Steuerungsimpulse. Die Bedeutung der Projektleiter zeigt sich deutlich, ohne deren Zutun würden die extern initiierten Projekte nicht mit Leben gefüllt werden können und es wäre keine erfolgreiche Projekterfüllung zu erwarten. Es würde keine Übersetzung der Governance-Impulse in die Hochschule stattfinden. Dabei gibt es eine Vielzahl an Handlungslogiken, die für die operativen Projektleiter von Bedeutung sind, diese Eigenlogiken wirken wie eine spezifische Sprache und Kultur. Diese Kulturen müssen von den OPL miteinander in Einklang gebracht werden: Die Eigendynamik der Projektform und die Stoßrichtung klassischen Projektmanagements, die organisationsspezifischen Besonderheiten der Hochschulen sowie nicht zuletzt die Steuerungsimpulse von staatlicher Seite. Gerade zwischen staatlichen Steuerungsimpulsen und den organisationsspezifischen Besonderheiten der Hochschule ergeben sich teils große Herausforderungen, diese zeichnen sich deutlich in der Auswertung des empirischen Materials ab. Hier ist zum einen die Zusammenarbeit mit dem Projektträger als kritischer Punkt zu benennen, diese wird teils problematisiert, jedoch liegt der Arbeit gleichzeitig die Überzeugung zugrunde, dass unterschiedliche Handlungslogiken auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems das Zusammenhandeln zwar erschweren können, jedoch eine quasi natürliche Bedingung eines ausdifferenzierten Bildungssystems darstellen. Die analysierten Problemkreise zwischen verschiedenen Ebenen, die im empirischen Teil deutlich werden, sind daher kein Plädoyer für das Zurückdrängen staatlicher Impulse auf der einen

Seite oder die Aushöhlung der hochschulischen Eigenlogiken auf der anderen, sondern „ein wichtiger Fingerzeig für das Verständnis von Steuerungshindernissen in der modernen, pluralen und hochdifferenzierten Gesellschaft [...]. Da ihre Leistungsfähigkeit auf der Differenziertheit und eigenlogischen Dynamik ihrer Teile beruht, ist es wenig sinnvoll, genau diese Eigenschaften für vermeintliche Steuerungsprobleme verantwortlich zu machen. Denn das hieße, zugespitzt formuliert, nichts anderes als die differenzierte Gesellschaft im Interesse ihrer besseren Steuerbarkeit abzuschaffen“ (Wiesenthal, 2006, 14). Die unterschiedlichen differenzierten Teile sind wichtig für das Hochschulsystem, denn: „Mehrebenensysteme [wie der Hochschulbereich] weisen also gerade unterschiedliche Regulationsarten auf, um verschiedene Funktionen erfüllen zu können. Diese verschiedenen Funktionen werden dabei von jeweils gesonderten Akteuren hergestellt, aber dies geschieht eben nicht unabhängig von anderen Akteuren auf anderen Ebenen“ (Kussau/Brüsemeister, 2007b, 86).

Doch nicht nur zwischen den Hochschulprojekten und ihren externen Auftraggebern gilt es kommunikative Hürden zu nehmen, auch innerhalb der Hochschulen gestaltet sich die Zusammenarbeit als kommunikative Herausforderung, die oft unterschätzt und vernachlässigt wird. Dies kann dazu führen, dass Konflikte geschürt werden und im schlechtesten Fall ungelöst bleiben. Steuerungsimpulse diffundieren unter den vielfältigen Governance-Bedingungen in die Hochschulen hinein, führen aber nicht automatisch zu einheitlicher Realisierung und Erfolg. Folglich sind die Akteure gefragt, in Zusammenarbeit mit den Beteiligten individuelle Lösungen auf den einzelnen Ebenen und für einzelne Einrichtungen zu finden. Diese Prozesse können nur auf empirischer Ebene sichtbar gemacht werden, indem sie durch Fallstudien exploriert, beschrieben und erklärt sowie in ihren Kontext eingebettet werden (Yin, 2014). Das geschieht hier, indem die Erfahrungen operativer Projektleiter an Hochschulen analysiert werden. Den theoretischen Ausgangspunkt der Analysen bilden das Konzept der losen Kopplung (Weick, 1976), weil es die organisationsspezifischen Besonderheiten der Hochschule verdeutlicht, die Projektmanagementlehre (Hanft, 2008), um ihre Bedeutung für die Hochschule sichtbar werden zu lassen, und das Konzept der Rekontextualisierung, weil es „ein Konzept [ist] [...], das keine natürlichen Kausalitäten oder technische

[sic] Verfügungsmöglichkeiten suggeriert, sondern die Gestaltungsverantwortungen auf verschiedenen Ebenen sichtbar macht“ (Fend, 2008b, 13).

## 1.1 Forschungslücken und Ziele

Wie eingangs dargestellt, führen Hochschulen heute Projekte vielfältiger Art durch. Diese Entwicklung ist vor allem an der seit mehr als einem Jahrzehnt stetig steigenden Volumina an Drittmitteln zu erkennen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013). Drittmittelförderung wird dabei in der Regel explizit für projektförmige Vorhaben gewährt oder aber sie unterstützt Vorhaben, die Projektcharakter besitzen. Der Projektcharakter lässt sich daran erkennen, dass es sich um ein einmaliges Vorhaben mit begrenzten Ressourcen zum Beispiel hinsichtlich der Zeit und der Finanzen handelt (Hanft, 2008; Kuster, 2011; Schiersmann, 2011).

Die durch Drittmittel geförderten Vorhaben sind nicht immer Standardprojekte, also Projekte, welche die Organisation durchzuführen gewohnt ist – im Hochschulbereich beispielsweise Forschungsprojekte –, sondern haben oftmals neuartigen Charakter. Gerade Projekte, mit denen organisatorisches Neuland betreten wird und die bereichsübergreifend angesiedelt sind, haben hierbei einen hohen Bedarf an Projektmanagementkompetenzen und einer projektspezifischen Vorgehensweise, um zum Erfolg zu gelangen<sup>3</sup> (Boos/Heitger, 1996). Die insgesamt verstärkte Entwicklung hin zu Projektarbeit stellt die Hochschulen vor die Herausforderung, die Projektform in ihre Organisation zu integrieren und die einzelnen Projekte erfolgreich managen zu können. Hieran besteht seitens der Hochschulen in der Regel großes Interesse, unter anderem weil sie in einer rechtlichen Verpflichtung stehen (Rechenschafts- und Berichtspflicht), die Mittelzuwendungen entsprechend den Zuwendungsbestimmungen einzusetzen. Es darf also insgesamt von steigenden Anforderungen an Projektmanagement in Hochschulen ausgegangen werden (Hanft, 2008). Vor diesem Hintergrund entsteht ein Bedarf an systematisch strukturiertem Wissen über Projektmanagement an Hochschulen,

---

<sup>3</sup> Unter Erfolg von Projekten versteht der Autor das Erreichen der Projektziele bezogen auf: Sachziele, Kostenziele und Terminziele.

der im Augenblick nicht gedeckt wird. Bei diesem Bedarf geht es nicht darum, vereinzelte Aspekte von Projektmanagement zu betrachten, sondern darum ein holistisches Bild von Merkmalen und Strategien der Projektdurchführung im Hochschulbereich zu erhalten. Dem was ein hochschulspezifisches Projektmanagement, also Hochschulprojektmanagement, sein kann, wird sich die Untersuchung dabei aus der Perspektive des klassischen Projektmanagements, mit Fokus auf die Besonderheiten der losen Kopplung in Hochschulen und des akteurszentrierten Institutionalismus nähern. Hierfür werden im Rahmen vorliegender Arbeit die subjektiven Erfahrungen von Projektleitern im Hochschulbereich Studium und Lehre analysiert und in den Kontext des beforschten Felds Hochschule eingebettet.

Solch ein Ansatz ist in dieser Form noch nicht wissenschaftlich bearbeitet worden. Das Dissertationsvorhaben setzt bei dieser Forschungslücke an und zielt darauf ab, einen Beitrag zur Diskussion über Projektmanagement an Hochschulen zu leisten. Als Ort zum Sampling der beforschten Subjekte dieser Studie dient der Qualitätspakt Lehre<sup>4</sup>, da es sich hierbei um ein sehr großes bundesweites Drittmittelprogramm handelt, welches Mittel für Projekte in Hochschulen außerhalb des Forschungsbereichs bereitstellt. Dieses Programm fördert vor allem Vorhaben, die eine besondere Innovation darstellen und daher als Organisationsentwicklungsprojekte eingeordnet werden können. Dies sind also Vorhaben, die eine besondere Herausforderung für das Projektmanagement an der jeweiligen Hochschule darstellen dürften. Es wird eine Erhebung des Forschungsstandes zu Projektmanagement an Hochschulen erstellt (siehe Kapitel 1.4.2), hierbei wird insbesondere die Selektion adaptierbarer Modelle aus anderen Fachbereichen eine Rolle spielen, die in das zu erarbeitende Ergebnis über Hochschulprojektmanagement einfließen<sup>5</sup>. Da davon auszugehen ist, dass Hochschulen Projektmanagementmethoden einsetzen (oder zumindest Strategien verfolgen, die in gängigen Projektmanagementinstrumenten implizit angelegt sind), darf man vielversprechende Einbli-

---

<sup>4</sup> „Mit dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre, Q-Pakt, Qualitätspakt“) sollen die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an Hochschulen verbessert werden. Der Bund stellt dafür zwischen 2011 und 2020 rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung. Gefördert werden 186 Hochschulen aus allen 16 Ländern (BMBF, 2012).“ Alle geförderten Hochschulen haben also Projektmittel erhalten, welche sie zur Umsetzung der angestrebten Vorhaben aufwenden.

<sup>5</sup> Vor allem weil es keine Modelle und Theorien zum Projektmanagement gibt (siehe Abschnitt 1.3.2), werden adaptierbare Theorien und Modelle herangezogen.

cke erwarten, welche Instrumente gegebenenfalls zum Einsatz kommen. Ein weiteres Ergebnis stellt die Darstellung von Projektmanagementkompetenzen dar. Welche gibt es an unterschiedlichen Hochschulen und wie können diese klassifiziert werden? Die Beantwortung dieser Frage soll typologische Befunde liefern und bestenfalls auch Wissen für die Praxis des Projektmanagements an Hochschulen verfügbar machen. Am Rande dürften sich die Auswirkungen von Formen der Projektmanagementorganisation (und einzelner Methoden) abzeichnen. Die Wirkung der Hochschulprojekte, als Messung des Projekterfolgs, ist jedoch ausdrücklich kein eigener Untersuchungsgegenstand der Arbeit – beiläufig entstehende Einsichten und Ideen hierüber werden selbstredend im Ergebnisteil dokumentiert und diskutiert. Um adäquat über die Wirkung zu forschen, muss aber zuerst ein theoretischer und empirischer Referenzrahmen für Hochschulprojektmanagement erarbeitet werden. Dafür wird ein theoretischer Rahmen zur Diskussion des Hochschulprojektmanagements erstellt. Dieser Rahmen umgreift aber auch eine weitere Forschungslücke, und zwar die Rolle individueller Akteure bei der Gestaltung von Governance. Dabei ergänzen sich die beiden Themenfelder Governance und Hochschulprojektmanagement, denn die Governance der Hochschulprojekte und die Auswirkung auf die Hochschule als Organisation gehen Hand in Hand. Wie eng diese Frage nach der Governance, also auch nach den Rahmenbedingungen der untersuchten Projekte, mit der Organisation und den Handlungsmustern zusammenhängt, konnte Torka beispielsweise für Forschungsprojekte zeigen (Torka, 2009). Er weist darauf hin, dass in der Forschung die Schließungsfunktion von Projekten eine starke Rolle einnimmt, was bedeutet, dass die Projektförmigkeit von Forschungsvorhaben dabei hilft, die potentielle Beliebigkeit der Forschungsthemen einzugrenzen und bearbeitbar zu machen. Ein großes Problem stellt dabei aber die reflexive Verfassung von Projekten dar: ihr Ende wird stets mitgedacht und das kann sich bei einer potentiell offenen Forschungsmentalität problematisch auswirken, weil die Zukunft ja nicht mehr wirklich offen ist, sondern einer vorgezeichneten Beschreibung folgen soll. Natürlich kann diese Beschreibung abgeändert werden, allerdings ist dies für die Projektplanung in der Realität mit nicht unerheblichem Aufwand verbunden und lässt sich nur im Rahmen der Grenzen eines jeweiligen Projekt-Auftraggebers durchführen. Nun haben wir es bei den hier untersuchten Fällen nicht mit Forschungsprojekten zu



tun, und dennoch ist ein enger Zusammenhang zwischen Governance und Organisation zu erwarten. Die Festlegung einer offenen Zukunft auf Projektziele spiegelt sich in der allgemeinen Projektmanagementliteratur, wo Change- oder Änderungsmanagement als die Königsdisziplin des Projektmanagements beschrieben wird (Burghardt, 2012). Für die vorliegenden Fälle ist dies insofern von Relevanz, als eine relativ starke Festschreibung der Vorgehensweisen und Ergebnisse durch den Projektträger vorliegt und es eine restriktive Struktur zur Änderung von Vorgehensweise und Ergebnis gibt. Gleichzeitig haben die Q-Pakt-Projekte eine lange Laufzeit, was sie eher für sachliche und terminliche Änderungen anfällig macht, weil über lange Zeiträume schlechter zu planen ist. Wie wirkt sich dies auf das Handeln der Projektmanager an Hochschulen aus? Wirken diese beispielsweise durch starkes Engagement im sogenannten Veränderungsmanagement oder werden etwa Teilprojekte in der Außendarstellung sach-, zeit- und kostenplangerecht dargestellt, obwohl sie es vielleicht gar nicht sind? An der Frage nach dem Umgang der operativen Projektleiter mit der Veränderung von Zielen sollte gezeigt werden, wie sich die Fragen nach Hochschulprojektmanagement und individuellem Akteurshandeln ergänzen. Die Rolle des operativen Projektleiters selbst ist allerdings bereits eine Auswirkung von sich verändernden Aspekten in der Hochschulgovernance: „Schließlich erfordert die Transformation der Universität in einen einheitlichen, strategiefähigen Akteur den Aufbau von Managementkapazitäten. So kommt es zu einer immer weiteren Differenzierung und Spezialisierung der Hochschulverwaltung. Die Universität dehnt ihre organisatorische Zuständigkeit in immer mehr Handlungsbereiche aus – vom Technologietransfer über die Frauengleichstellung bis zur Personalentwicklung“ (Krücken, 2002, 110). So kann beispielsweise im Zusammenhang mit Projektwettbewerben, in diesem Fall die Exzellenzinitiative Lehre, eine Zunahme der Einstellungen im Bereich des administrativen Managements von Hochschulen festgestellt werden (Jüttemeier/Krücken, 2013). Diese Beispiele beziehen sich allerdings darauf, wie Governance Rahmenbedingungen schafft, die Effekte in der Organisation Hochschule auslösen. Damit bleibt die Perspektive des Zusammenhandelns der Akteure mit Blick auf die Rolle der individuellen Akteure noch im Hintergrund. Sie beschreibt die zweite Forschungslücke.

Die Forschungslücken und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit deuten folglich in zwei

Richtungen: Sie speisen sich einerseits aus dem Mangel an Wissen über Projektmanagement an Hochschulen und andererseits aus dem Desiderat, individuelles Akteurshandeln in Bezug auf Governance-Impulse im Hochschulsystem zu beschreiben. In beiden Aspekten scheint sowohl eine Forschungslücke als auch eine Fragestellung auf. Um die beiden Desiderata miteinander zu verknüpfen, führt die Arbeit immer wieder vom konkreten Gegenstand der Untersuchung, den Hochschulprojekten, auf eine abstraktere Ebene, den Umgang mit Governance-Impulsen über Makro-, Meso- und Mikroebene hinweg. Hierzu bedient sich der Autor 1.) einer Kontextanalyse, um das Phänomen der Hochschulprojekte theoretisch adäquat einordnen zu können (siehe Kapitel 2 und Abschnitt 6.1), und verbindet diese 2.) in der empirischen Untersuchung mit den analytischen Generalisierungsmöglichkeiten, die qualitative Fallstudien bieten (Yin, 2014). Fallstudien eignen sich hier besonders gut, weil Governance-Phänomene nur beschrieben werden können, wenn mehrere Kontextfaktoren berücksichtigt werden (Berkemeyer, 2010). Genau dies kann die Fallstudienmethode leisten (Creswell, 2013).

Die hier dargelegten Forschungslücken leiten zu folgenden übergeordneten Zielen für vorliegende Arbeit hin:

- 1.) Das Wissen über die Gestaltung von Governance durch individuelle Akteure soll erweitert werden. Hierzu wird der Zusammenhang von Governance-Bedingungen und Gestaltung derselben durch die operativen Projektleiter im Rahmen der vorgestellten Fälle untersucht. Die Governance-Phänomene werden also anhand der hier fokussierten Organisationsentwicklungsprojekte aus dem Qualitätspakt Lehre spezifiziert.
- 2.) Wird die Studie einen Beitrag zur Verbesserung der Handlungsgrundlagen für Projekte an Hochschulen leisten, Wissenslücken über den Umgang von Hochschulen mit Projekten schließen sowie Rückschlüsse auf die Kontextbedingungen der Hochschule und die theoretischen Grundlagen der empirischen Analyse ziehen. Hierdurch wird

auch die Möglichkeit geschaffen, in der Arbeit weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf benennen zu können.

## 1.2 Resultierende Forschungsfragen

Die resultierenden Forschungsfragen beziehen sich auf die hier dargestellten Forschungslücken sowie die Grundlagen der empirischen Analyse (siehe Kapitel 4). Sie werden daher an dieser Stelle nur aufgeführt, bevor sie in Kapitel 4 nochmals aufgegriffen und vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen ausführlicher erläutert werden. Die übergeordnete und leitende Forschungsfrage lautet:

***Welche Charakteristika von Hochschulprojektmanagement zeigen sich im Fokus der subjektiven Erfahrungen von operativen Projektleitern aus dem Bereich Studium und Lehre?***

Die Beantwortung dieser Frage zielt auf die Forschungslücke zu Hochschulprojektmanagement und der Gestaltung von Governance durch individuelle Akteure ab. Sie gliedert sich in folgende untergeordnete Fragestellungen in drei Themenfeldern:

### **Themenfeld I Projektmanagement**

Welche Bedeutung ist Instrumenten des klassischen Projektmanagements für Hochschulprojekte zuzumessen?

Wie gestaltet sich das Stellenprofil der Projektleiter an Hochschulen im Hinblick auf Aufgaben, Befugnisse, Verantwortung und Kompetenzen?

### **Themenfeld II Dialektik der Kopplung**

*Wie wirkt die organisatorische Besonderheit loser Kopplung von Hochschulen auf Projektmanagementprozesse?*

## Themenfeld III Rekontextualisierung

*Welche Rekontextualisierungsprozesse führen Projektleiter an Hochschulen aus und welche Rolle spielen diese für Hochschulprojekte?*

### 1.3 Aufbau der Arbeit

In der Einleitung (1) wurde die Forschungslücke in ihrer abstrakten Form, also im Bezug auf den Umgang individueller Akteure mit Governance-Impulsen und in ihrer handlungspraktischen Dimension, also im Bezug auf die Exploration des konkreten Gegenstands Hochschulprojektmanagement hergeleitet. Anschließend wurde die resultierende Fragestellung beschrieben und der Forschungsstand dargestellt. Dem folgend findet die theoretische Einbettung der Arbeit in Kapitel 2 (Educational Governance) statt. Hierzu wird Educational Governance eingeführt und das Governance-Regime New Public Management als Grundlage für die Zunahme wettbewerblich vergebener Organisationsentwicklungsprojekten kritisch diskutiert (2.1), wobei zuerst der Begriff des New Public Management in seiner Vielfalt gezeigt (2.2) und anschließend seine Auswirkungen, fußend auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen, erörtert wird (2.3). Danach wird dargestellt, inwiefern New Public Management und die Projektform an Hochschulen eine bemerkenswert ausgeprägte Passung haben (2.3). Das Kapitel schließt mit einer bündigen Analyse des Qualitätspakts Lehre, welcher den Kontext der untersuchten Projekte darstellt: Anhand der Governance-Dimensionen von New Public Management wird hier erörtert, welche Ausprägung der Qualitätspakt in diesen Dimensionen zeigt (2.4). Das darauf folgende Kapitel (3) legt das Fundament für die empirischen Analysen. Im ersten Abschnitt werden relevante theoretische und empirische Inhalte der Projektmanagementlehre herangezogen (3.1), dazu werden die Begrifflichkeiten im Bezug auf Projekte geklärt (3.1.1), der Projektleiter als zentraler Akteur vermittelt (3.1.2) und die mögliche Anbindung der Projekte in Hochschulen diskutiert (3.1.3). Der zweite Abschnitt des dritten Kapitels widmet sich der Hochschule als lose gekoppeltem System (3.2), um Hochschulprojekte anhand dieses ausgewählten Konzepts organisationspezifisch konturieren zu können. Ausgehend von einer Definition des Konzepts der losen Kopplung und der

Klärung relevanter Begriffe und Merkmale (3.2.1), wird lose Kopplung als dialektisches Modell eingeführt (3.2.2). Der daran anschließende Abschnitt (3.3) thematisiert Rekontextualisierung als Prozess, bei dem die Governance-Rahmenvorgaben und die individuellen Akteure zusammenkommen. Hier werden die Grundlagen von Rekontextualisierung in eine Educational-Governance-Perspektive eingeordnet und in das Mehrebenensystem Hochschule eingebettet (3.3.1-3.3.2), anschließend wird Rekontextualisierung als akteurstheoretisches Prozessmodell erschlossen (3.3.4-3.3.5) und ein Bogen zurück zur Rekontextualisierung im lose gekoppelten System Hochschule geschlagen (3.3.6). Kapitel 4 greift die Forschungsfragen erneut auf und diskutiert sie breiter als in der Einleitung und im Hinblick auf ihren inneren Zusammenhang im Rückbezug auf die theoretischen Grundlagen der empirischen Analyse (Kapitel 3). Kapitel 5 legt das forschungsmethodische Fundament für die empirischen Analysen. Dafür werden 1.) das Forschungsdesign in seiner paradigmatischen Ausrichtung, der Forschungsstrategie sowie der Erhebungs- und Auswertungsstrategien beschrieben (5.1), 2.) die Grundlagen für die qualitative Ausrichtung der Studie geklärt (5.2), 3.) Fallstudien als Untersuchungsstrategie näher beschrieben (5.3), 4.) die Durchführung der Dokumentenanalyse dargelegt. Die folgenden Abschnitte widmen sich hauptsächlich den erhobenen Interviews, indem die Datengewinnung (5.5), die Datenerfassung (5.6), die Datenaufbereitung (5.7) sowie der Datenschutz (5.8) beschrieben werden. Abschnitt 5.9 wendet sich der Datenauswertung zu, hier werden auch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und die Güte der gesamten Studie im Hinblick auf Qualitätskriterien empirischer Sozialforschung diskutiert (5.9.3). Kapitel 6 legt die Ergebnisse der Untersuchung vor. Zuerst werden dabei die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zum Qualitätspakt Lehre als fallbezogenem Kontext dargestellt (6.1). Die folgenden drei Kapitel widmen sich der Analyse der zu Beginn ausgewählten Aspekte in Korrespondenz mit den theoretischen Grundlagen aus Kapitel 3. 6.2 nimmt hierbei eine Sonderrolle ein, weil zu Beginn erst einmal eine Beschreibung aller erhobenen Fälle präsentiert wird (6.2.1). 6.2.2 widmet sich dann den Aspekten des Projektmanagements aus einer fallübergreifenden Perspektive, bevor Abschnitt 6.2.3 mit einem Zwischenfazit (Kapitel 6.2) beschließt. Dem folgt Abschnitt 6.3 zur losen Kopplung, der ebenso mit einem Zwischenfazit in 6.3.4 schließt. 6.4 folgt diesem Schema und thematisiert die Ergebnisse zur Rekontex-

tualisierung, beschlossen wird auch diese Ergebnisdarstellung von einem Zwischenfazit (6.4.2). In Kapitel 7 werden schließlich die Ergebnisse zu Resümee und Konklusionen zusammengeführt. Als erstes werden hierzu die zentralen Ergebnisse der drei Untersuchungsfelder zusammengefasst und für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage in 7.3 zusammengeführt. Abschnitt 7.4 geht auf Grundlage der präsentierten Konklusionen im Anschluss auf praktische Transfermöglichkeiten der Ergebnisse ein und bietet lösungsorientierte Fragen für die Praxis von Hochschulprojekten an (7.4). 7.5 beschließt die Arbeit, die Ergebnisse werden unter Verweis auf weitere Forschungsfragen erörtert und in ihrer Relevanz nochmals in den Gesamtrahmen der empirischen Bildungsforschung eingeordnet.

## **1.4 Forschungsstand**

Um vorliegende Arbeit im Diskurs zu verorten, muss sich die Diskussion des Forschungsstands zwei Themengebieten zuwenden, zum einen der empirischen Forschung über den Umgang individueller Akteure mit Governance-Impulsen und zum anderen der Forschung zu Projekten an Hochschulen. Es sei vorweggenommen, dass beide Gebiete keine breit beforschten und ausdifferenzierten Bereiche sind, natürlich gibt es aber in beiden Bereichen Anknüpfungspunkte an den bestehenden Diskurs. Diese werden hier bündig dargestellt, wobei in aller Kürze die Leitlinien der angeführten Forschungen benannt werden. Beide Themen bilden für sich genommen einen blinden Fleck in der empirischen Sozialforschung, mit Blick auf das hier bearbeitete Thema stellt sich der blinde Fleck aber als Überschneidung der beiden Teilbereiche dar: Es existiert keine governancetheoretisch aufgeklärte Analyse der Erfahrungen und Kontextbedingungen individueller Akteure im Management von Hochschulprojekten, um Hochschulprojektmanagement zu charakterisieren. Die Exploration dieses Felds beginnt hier mit der Anknüpfung an die Forschung zum Umgang individueller Akteure mit Governance-Impulsen im Hochschulsystem und an die Forschung zu Projekten an Hochschulen.

### 1.4.1 Forschung zum Umgang individueller Akteure mit Governance

Wie individuelle Akteure sich zu Governance-Impulsen verhalten beziehungsweise wie sie diese ko-produktiv herstellen, ist in der Erziehungswissenschaft eine Frage der Educational Governance. Diese ist in der Erziehungswissenschaft stark auf das Schulsystem bezogen, bezieht sich aber grundsätzlich auf das gesamte Bildungssystem: „Das Zusammenwirken verschiedener Kräfte im Bildungswesen wird heute, wie gesagt, unter dem Begriff *Educational Governance* thematisiert, wobei der Fokus auf den Transformationen im Schulwesen liegt, die seitens der Politik nach dem sogenannten PISA-Schock initiiert wurden“ (Seel/Hanke, 2015, 690). International wird der Governance Begriff jedoch schon länger breit diskutiert (Parreira do Amaral, 2011). Governance kann dabei als ein vielgestaltiges Konzept (siehe Kapitel 2) aufgefasst werden (Kussau/Brüsemeister, 2007a). Dabei hat die Erziehungswissenschaft stark von interdisziplinären Ansätzen und Einflüssen profitiert, um Steuerung im Bildungssystem angemessener verstehen zu können: „Während die Modelle der empirischen Bildungsforschung kybernetisch fundiert sind, auf das Zusammenspiel von Input-Output fokussieren und daraus steuerungsrelevantes Wissen ableiten, sind die interdisziplinären Ansätze handlungstheoretisch ausgerichtet und rücken die an Steuerungsprozessen beteiligten Akteure und deren Beziehungen stärker in den Analysefokus“ (Berkemeyer, 2010, 312). Beide Ansätze haben Stärken und Schwächen. Die empirische Beforschung der Steuerungsphänomene im Schulsystem weist noch weitgehende Desiderate auf<sup>6</sup> (Berkemeyer, 2010), die allerdings in den letzten Jahren zunehmend kleiner geworden sind. Es entstanden insbesondere folgende Themenfelder schulischer Steuerung, die mit verschiedenen Educational Governance-Perspektiven beforscht wurden: Veränderung und Zentralisierung von Leistungsbewertung (Holmeier, 2013; Maag Merki, 2012), Schulentwicklung sowie Schulinspektion und -evaluation (Altrichter/Heinrich et al., 2011; Dederling/Tillmann et al., 2013; Wacker/Maier et al., 2012c). Es lässt sich aber laut Berkemeyer (2010) (noch) nicht sagen, welche steuerungstheoretischen Modelle für die Erziehungswissenschaft anschlussfähig sind.

---

<sup>6</sup> Die gilt insbesondere für die Beforschung von Steuerung im Bildungssystem außerhalb der Schule.

Wenn es nun um die Gestaltung von Governance durch individuelle Akteure geht, kann hier auf die Arbeiten von Fend verwiesen werden, insbesondere auf die „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2008a), sie stellt einen Meilenstein für das Steuerungsverständnis der Erziehungswissenschaft mit Blick auf die Schule dar, vor allem für das Verständnis des Handelns individueller Akteure. Fend (2008a) hat hierzu anhand des akteurszentrierten Institutionalismus<sup>7</sup> (Mayntz/Scharpf, 1995) und verschiedener Konzepte des Neo-Institutionalismus (Fend, 2008a) ein eigenes Konzept entwickelt. Dieses Konzept der sogenannten „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008a) bezieht sich vor allem auf die Interaktionen der einzelnen Akteure im Mehrebenensystem und fokussiert dabei die Übersetzungsleistungen, welche individuelle Akteure im Rahmen der Vorgaben von oben sowie der Vorgaben ihrer eigenen Ebenen erbringen. Das Konzept selbst wird in Kapitel 3.3 näher beschrieben. Allerdings ist das Modell nur sehr rudimentär empirisch erforscht, wenngleich in den vergangenen Jahren eine leichte Zunahme der Forschung in diesem Bereich zu verzeichnen ist. Der starke Fokus auf das Schulsystem bleibt auch bei diesen Untersuchungen erhalten. Eine Arbeit, die sich dem Rekontextualisierungskonzept näher widmet, haben Zeitler und Assbrand (2013) vorgelegt. Sie können am Beispiel von Bildungsstandards zeigen, wie Rekontextualisierung dazu führt, dass auf der Makroebene angestoßene Innovationen auf der Mikroebene durch Übernahme ins bestehende System völlig verändert werden. Lambrecht (2013) kann zeigen, dass Rekontextualisierung in ihrer Untersuchung von Schulinspektoren notwendig ist, damit aus Steuerungsimpulsen überhaupt praktisch umsetzbare Konzepte werden. Auch Holmeier (2013) untersucht die rekontextualisierenden Akteure in ihrer Studie zur Leistungsbeurteilung im Zentralabitur, stellt aber fest, dass die genauen Umformungsprozesse im Rahmen von Rekontextualisierung noch genauer untersucht werden müssen. Die meisten Studien im Rahmen der Educational Governance-Forschung beschränken sich allerdings statt einer Beforschung von Rekontextualisierung auf einen Umkehrschluss, um daraus die Existenz von Rekontextualisierung abzuleiten: Aus der offensichtlichen Unmöglichkeit linearer Steuerung wird auf die Gültigkeit des Rekontextualisierungskonzepts geschlossen, ohne allerdings ge-

---

<sup>7</sup> Der akteurszentrierte Institutionalismus versteht sich dabei als erweitertes „Steuerungsverständnis, das insgesamt der Governance-Forschung zugeordnet werden kann“ (Berkemeyer, 2010, 166).



nau auf das Rekontextualisierungskonzept einzugehen. Folglich bleibt oft unklar, was mit Rekontextualisierung gemeint ist, und ob das von Fend entwickelte Modell in der Empirie zu finden ist, zudem bleibt die Frage offen, wie sich das Konzept möglicherweise weiterentwickeln ließe. Die empirische Erforschung dieses Konzepts schließt jedoch eine wichtige Lücke, denn die verschiedenen Akteurskonstellationen, die Governance-Phänomenen angehören, sind in Forschungsprojekten kaum abbildbar, weil ihr Komplexitätsgrad in der Regel sehr hoch ist (Berkemeyer, 2010). Deshalb muss eine Fokussierung auf einzelne Aspekte mit Berücksichtigung des Mehrebenenkontexts erfolgen. Folglich wird im Diskurs vorgeschlagen, Akteure sollten von außen als komplexe Gebilde betrachtet werden, aber eben auch von innen, um die Handlungen im Inneren zu verstehen (Scharpf, 2006). Fends Theorie bringt diese beiden Aspekte zusammen (2008a, 2008b) und legt den Fokus auf die handelnden Akteure im Inneren der Institutionen. Die Frage nach Rekontextualisierung hängt dabei immer mit der Frage nach intendierten und transintentionalen Ergebnissen von Governance zusammen: mit Blick auf den Umgang individueller Akteure mit Governance-Impulsen wird dabei oft bezweifelt, ob Governance intendierte Wirkungen bei einzelnen Akteuren in der Hochschule erreichen kann (Musselin, 2007; Steinhardt, 2015; Zechlin, 2011), oder ob nicht eher transintentionale Effekte ausgelöst werden. Für den Schulbereich sind die intendierten und nicht-intendierten Effekte im Rahmen von Governance Veränderungen international gut erforscht (Bellmann/Weiß, 2009), die Ergebnisse zeigen deutlich, wie eng die Wirkungen von Governance-Impulsen mit Verfügungsrechten und dem Einfluss der individuellen Akteure verbunden sind (Wacker/Maier et al., 2012b). Doch gerade die Rolle der individuellen Akteure ist, trotz deren Schlüsselrolle, weiterhin ein Desiderat in der Forschung (Heinrich, 2007).

#### **1.4.2 Forschung zu Projekten an Hochschulen**

Der Forschungsbedarf zu den Besonderheiten von Projektmanagement an Hochschulen ist sehr groß, die Suche nach spezifischen Aussagen zu Projektmanagement in Hochschulen beziehungsweise zu „Hochschulprojektmanagement“ ist ein wenig ertragreiches Unterfangen. Klar scheint jedoch, dass Hochschulen im hier untersuchten Bereich der Organisationsentwicklungsprojekte grundsätzlich wenig Projektmanagement zum Einsatz bringen (Hanft,

2015). Spannt man den Rahmen der Analyse etwas weiter und sucht nach Projektmanagement an Hochschulen im Allgemeinen, so entsteht folgendes Bild (Schneijderberg/Kloke et al., 2011): Im stark soziologisch geprägten Bereich der Hochschulforschung findet das Thema Projektmanagement an Hochschulen regelmäßig noch keine direkte Bearbeitung<sup>8</sup>. Es werden allerdings die Rahmenbedingungen zur vermehrten Einführung von Projektvorhaben an Hochschulen thematisiert. Projekte können dabei als Effekt des New Public Management gedeutet werden (Pasternack/Wissel, 2010). Im Bereich des Bildungsmanagements lässt sich vor allem Ratgeberliteratur mit Anwendungsbezug finden, die aber kaum auf die Spezifika von Hochschulen eingeht. Eine weitere Kategorie bilden hier Werke, die stärker wissenschaftlich orientiert sind. Sie sind als theoretisch fundierte Studienbücher angelegt, aber auch hier herrscht eine Orientierung an der praktischen Umsetzung von Projekten vor (Gessler, 2009), eine Untersuchung der Spezifika von Projektmanagement an Hochschulen findet nicht statt. Eine wissenschaftliche Bearbeitung im Bereich der erziehungswissenschaftlich orientierten Organisationsentwicklung findet vor allem mit Fokus auf institutionelle Lernprozesse durch Projekte statt (Schiersmann, 2011; Schiersmann/Thiel, 2000) und tangiert die Besonderheiten der Hochschulen nur indirekt, weil generell über Bildungseinrichtungen gesprochen wird, diese sich jedoch teils in gravierender Weise unterscheiden (sich hierzu auch Abschnitt 3.3.2). Aus dem Bereich Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Innovation und Kompetenztransfer stammt eine empirische Arbeit mit dem Thema „Organisationsentwicklungsprojekte an Hochschulen“ (Mustermann, 2006). Sie setzt sich unter anderem mit den eingesetzten Projektmanagementtools an Hochschulen auseinander und ihre Studie ist eine Quelle, um mehr über den Umgang mit Projektmanagementtools an Hochschulen zu erfahren. Die mengenmäßig stark vertretene (Ratgeber-)Literatur zu Projektmanagement im Allgemeinen bezieht sich auf den wirtschaftlichen Bereich (Heche, 2004; Hölzle, 2007; Jenny, 2009; Kosel/Weissenrieder, 2007; Kremer/Rohde, 2012; Kuster, 2011; Möller, 2008; Möller/Dörrenberg, 2003; Patzak/Rattay, 2009). Zu erklären ist die Nicht-Thematisierung im Hochschulbereich damit, dass a) Projektmanagement eine gewisse Universalität zugespro-

---

<sup>8</sup> Zu konjunkturellen Themen der Hochschulforschung Wolter (2011).

chen wird und b) es in dem aktuellen Maße ein neues Phänomen in der Hochschule zu sein scheint<sup>9</sup>. Ersterem Punkt scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass Projektmanagement in der Hochschule unverändert zum Einsatz kommen könne. Inwieweit die hier vertretenen Ansätze auf den Hochschulbereich übertragbar sind, steht allerdings in Frage, und es gilt, dies näher zu untersuchen.

Im minderen Maße gibt es auch Texte, die sich konkret auf Projektmanagement für den not-for-profit-Bereich oder non-profit-Bereich richten. Diese zielen meist auf Sektoren der öffentlichen Verwaltung oder der sozialen Arbeit sowie außeruniversitärer pädagogischer Einrichtungen ab (Magerkurth, 2011; Wolff, 2005). Darüber hinaus existieren Publikationen, die Qualitätsmanagement und strategisches Management an Hochschulen betreffen und damit indirekt auf die Rahmenbedingungen von Hochschulprojektmanagement verweisen können (Berthold, 2011; Lewis/Smith, 1994). Die nationalen und internationalen Akteure, die im gesamten Diskurs zu Projektmanagement immer wieder als Referenzpunkte dienen, sind: die „International Project Management Association“ (IPMA), die „Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement“ (GPM), das „Deutsche Institut für Normung“ (DIN) und das „Project Management Institute“ (PMI) (Gessler, 2009). Hinzu kommen Zertifizierungssysteme wie „Hermes“, „Prince2“ oder „Scrum“ (Kuster, 2011). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass einige empirische Untersuchungen zum Projektmanagement im Allgemeinen bestehen, Projektmanagement in der Hochschule allerdings bis auf wenige Ausnahmen wie bei Mustermann (2006) nicht zum Gegenstand empirischer Sozialforschung gemacht wurde. Den allgemeinen Studien zu Projektmanagement wendet sich Kapitel 3.1 zu.

---

<sup>9</sup> Abgesehen von Forschungsprojekten, die es zwar in der Hochschule lange gibt, die aber im Gegensatz zu den hier betrachteten Organisationsentwicklungsprojekten möglicherweise weniger Bedarf geweckt haben, über Projektmanagement in der Hochschule explizit zu forschen. Torka zeigt, wie sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte Projekte vom Sonderfall zur Regel entwickeln. Spätestens seit den 1970er Jahren lässt sich feststellen, dass sich Forschungsprojekte zum Normalfall entwickelt haben und als operative Struktur die Forschung dominieren (Torka, 2009). Von Beginn an war die Etablierung von Forschungsprojekten dabei damit verbunden, dass ein Bedarf unternehmerischer Qualitäten beim einzelnen Forschenden, vor allem aber in leitenden Forschungspositionen, entstand. Auf diese Weise gelangte die Tätigkeit des Projektmanagers in den Wissenschaftsbetrieb, wobei der Bedarf sich nicht auf den Forschungsbereich beschränkte, sondern mit einer ubiquitären Ausbreitung der Projektform in Wissenschaftsinstitutionen auch andere Bereiche wie Lehre und Verwaltung steigenden Projektmanagerbedarf verzeichneten.

## 2 Educational Governance als Grundlage der Untersuchung von Hochschulprojekten

Educational Governance wird hier als Grundlage für das Verstehen von Hochschulprojekten und somit als grundlegender Bezugspunkt der Arbeit dargelegt, denn „der Begriff ‚Educational Governance‘ liefert einen Rahmen, um unter Rückgriff auf Kategorien der politikwissenschaftlichen Governance-Forschung Strukturen im Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen und Mechanismen der Handlungskoordination zu analysieren, die die Entwicklung und Umsetzung von Steuerungsformen zur Weiterentwicklung der Bildungsqualität beeinflussen als auch durch diese Steuerungsformen verändert werden“<sup>10</sup> (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012, 9/10). Da in dieser Arbeit die Hochschulprojekte auf den Ebenen im Zusammenhang mit Akteurskonstellationen betrachten werden, ist dies der geeignete theoretische Ausgangspunkt. Daher findet hier eine bündige Darlegung der Governance-Perspektive statt, bevor New Public Management als Governance-Regime eingeführt wird, mit dem sich der Anstieg von Projektvorhaben in Hochschulen erklärt. Dem folgt eine Betrachtung des Qualitätspakts-Lehre, der ein konkretes Beispiel eines Governance-Instruments im New Public Management darstellt.

Raterman verweist darauf, dass der Governance-Begriff unterschiedlich verwendet wird: deskriptiv, normativ und analytisch (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012). Die deskriptive Verwendungsweise bezieht sich hauptsächlich darauf, Governance als neue Steuerungsform dem Government-Begriff gegenüberzustellen und neue Strukturen in der staatlichen Steuerung zu beschreiben. Die normative Verwendungsweise kann auch unter dem Stichwort „Good Governance“ subsumiert werden. Governance kann hier als „Synonym für nicht hierarchische Steuerungsarrangements“ (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012, 12) verstanden werden. Die analytische Verwendungsweise hingegen bedeutet: „Das Governance-Konzept bietet einen Analyserahmen, der die Gesamtheit der beteiligten Akteure und der Steuerungs- und Koordinationsmechanismen in den Blick nimmt und sich auf die Erfassung von Mecha-

---

<sup>10</sup> Die hier dargelegten Ausführungen zum Konzept der Educational Governance sind bündig gefasst, eine breitere Zusammenfassung des Konzepts geben beispielsweise Altrichter, Brüsemeister und Wissinger (2007).

nismen der Steuerung und Handlungskoordination in komplexen Strukturen richtet“ (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012, 12).

Die vorliegende Arbeit greift vor allem auf die analytische Verwendungsweise des Begriffs der Educational Governance zurück. Erst in dieser Perspektive wird es möglich, zum einen den untersuchten Subjekten, den Projektleitern des Qualitätspakts Lehre in den einzelnen Hochschulen, als Steuerungssubjekte gerecht zu werden, ihre Eigenaktivität zu betonen und gleichzeitig ihre Handlungen einzubetten in den Rahmen neuer Steuerungsformen im Bildungssystem sowie zum anderen den strukturellen Besonderheiten der Organisation Hochschule Rechnung zu tragen. Zudem bietet diese Sichtweise die Möglichkeit, mögliche Paradoxien systematisch zu berücksichtigen, die durch die neuen Steuerungsformen entstehen und die Handlungsgrundlage der Untersuchungsobjekte beeinflussen: „Die analytische Perspektive ist in Hinblick auf das Bildungs- und Erziehungssystem vor allem deshalb bedeutsam, weil mit den Programmen und Steuerungsinstrumenten zur Weiterentwicklung von Bildungsqualität sowohl ein (erweiterter) Anspruch auf Steuerung als auch eine Abkehr von traditionellen Formen ausschließlich hierarchisch-bürokratischer Steuerung verbunden ist“ (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012, 13).

Die hier anvisierte analytische Perspektive schürzt sich im Konzept der Rekontextualisierung und findet dort Anwendung. Sie wird so im Rahmen eines Modells angewandt, das die Besonderheiten der Untersuchung berücksichtigt und eine reflektierte Operationalisierung ermöglicht.

Der Governance-Begriff kann sehr vielgestaltig verstanden werden und kommt in den letzten Jahren außerdem sehr häufig zum Einsatz: „In der Gesamtheit der Literatur erscheint die Verwendung des Begriffs Governance inflationär. Zudem lässt sich über Disziplinen hinweg offensichtlich nur schwer bis überhaupt nicht eine einheitliche Begrifflichkeit erstellen. Dies liegt eben auch daran, dass Governance eine (offene) Perspektive für die Forschung und keine festgestellte Theorie ist“ (Brüsemeister, 2012, 27). Educational Governance ist also eher als eine Forschungsperspektive aufzufassen, um das Zusammenspiel der Akteure im Bildungssystem genauer zu verstehen, insbesondere um Formen neuer Steuerung zu untersuchen. Doch welches Ziel steckt hinter der Einführung neuer Steuerungsformen? Ratermann

gibt folgende Antwort: „Dahinter steht letztlich die Hoffnung, über Steuerungsinnovationen die Probleme zu lösen, die in den Diskussionen um die PISA-Ergebnisse, um den demographischen Wandel und um soziale Verwerfungen thematisiert werden“ (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012, 11). Dem ist hinzuzufügen, dass parallel zu den genannten Zielen wohl auch eine Hoffnung dahingehend besteht, angesichts knapper öffentlicher Mittel neue Steuerungsformen zu finden, welche Prozesse effizienter ablaufen und auf lange Sicht Ausgaben zumindest nicht steigen oder gar senken lassen<sup>11</sup>. Dederling beschreibt wie diese Formen neuer Steuerung zustande kommen und mit welchem Anspruch sie einhergehen: „Der staatliche Steuerungsanspruch wird im Modell der neuen Steuerung weder eingeschränkt noch gänzlich aufgegeben. Der Staat versucht vielmehr, ihn mit neuen Instrumenten zu verwirklichen. Steuerung soll über die gesetzten Rahmenbedingungen und über motivierende Anreize erfolgen. Das neue Steuerungsmodell setzt an den Leistungen (Outputs) und Wirkungen (Outcomes) und damit an der Qualität der Leistungserbringung an; die Definition und Messung von Erfolgskriterien spielt deshalb eine zentrale Rolle, die Wirkungsorientierung bildet den eigentlichen Kern des Modells“ (Dederling, 2012, 57). Dederling stellt beispielhaft verschiedene Instrumente der neuen Steuerung vor und teilt diese in drei Kategorien ein (Dederling, 2012):

**Tabelle 1: Beispiele für Instrumente der neuen Steuerung im Schulbereich**

<b>1. Instrumente zur Steuerung über Orientierungsgrößen</b>	<b>2. Instrumente zur Steuerung über Analyse und Feedback</b>	<b>3. Instrumente zur Steuerung über Koordination und Begleitung</b>
Lehrpläne	Leistungstests	Schulische Steuergruppen
Nationale Bildungsstandards	Zentrale Abschlussprüfungen	Schulische Netzwerke
Schulprogramme	Schulinspektionen	Externe Beratungen

<sup>11</sup> Die Erfüllung dieser Hoffnung ist allerdings mehr als zweifelhaft, da teils hohe Transaktionskosten entstehen (Holtkamp, 2008).

Ein eingehend beforschtes Beispiel für neue Steuerungsformen sind Bildungsstandards (Maag Merki, 2010; Oelkers/Reusser, 2008; Wacker/Rohlf, 2014; Zeitler/Asbrand et al., 2013), aber auch Konzepte der Evaluation, zentrale Abschlussprüfungen und Ansätze eines bundesweiten Bildungsmonitorings gehören dazu (Ratermann/Stöbe-Blossey, 2012). Im Hochschulbereich und mit Fokus auf die vorliegende Arbeit sind insbesondere „Förderprogramme des Bundes sowohl zur Bildungsforschung als auch zur Entwicklung und Erprobung neuer Bildungskonzepte“ (Brüsemeister, 2012, 9) zu nennen, da von ihnen massive Steuerungsimpulse in Richtung der Akteure an der jeweiligen Hochschule ausgehen. Hierzu zählt auch das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, dessen Akteure in der vorliegenden Arbeit im Fokus der Untersuchung stehen. Untersucht werden soll die Handlung und das subjektive Erleben von Projektleitern in Hochschulen, die durch Steuerungsimpulse und situative Faktoren vor Ort beeinflusst werden: „Genau dafür ist nun die Governance-Perspektive gebaut worden; es ist ihr Spezialgebiet, Prozesse der Handlungskoordination zu beobachten. Mit der Governance-Perspektive, die ja eine wissenschaftliche ist, wird nun tiefer, als die handelnden Akteure dies tun, nach den sozialen Voraussetzungen eines solchen koordinierten Handelns, einer solchen Wissenshandhabung gefragt“ (Brüsemeister, 2012, 30).

Wenn man nun Steuerung im Bildungssystem im Kontext von Governance betrachtet, fällt auf: „Der bislang vorherrschende Begriff der Steuerung im Bildungsbereich ist beinahe ausschließlich an den singulären und kompakten Staat geknüpft. [...] In der konventionellen Sicht von Steuerung wird systematisch ein Akteur herausgehoben, so dass eine Differenz zwischen einem ‚Steuerungssubjekt‘ gegenüber einem ‚Steuerungsobjekt‘ entsteht. Steuerungsobjekten fehlt der Subjektstatus mit eigenständigen Handlungsrationalitäten und -kapazitäten“ (Kussau/Brüsemeister, 2007a, 23). In der Realität trifft diese Sichtweise der Durchgriffssteuerung auf Probleme, wenn die Steuerungssubjekte entgegen den Intentionen von Steuerungsimpulsen handeln, da diese Form der Steuerungsidee nicht mit einer Eigenständigkeit der Akteure rechnet. Educational Governance versucht die Steuerungssubjekte des Bildungssystems jedoch kontinuierlich als eigenständige Akteure einzubeziehen. Kussau hebt darum hervor: „Steuerungsaktivitäten stehen im Kontext von Governance unter der

Bedingung ihrer Abhängigkeit von koproduktiven Leistungsbeiträgen anderer Akteure“ (Kussau/Brüsemeister, 2007a, 25). Diese koproduktiven Leistungen werden im Kapitel zur Rekontextualisierung aufgegriffen. Zuvor wird nun hier mit Blick auf Hochschulprojekte vorgestellt, warum die Projektform besonders zum aktuellen Governance-Regime New Public Management passt, und der Qualitätspakt Lehre als Beispiel hierfür dargestellt.

## 2.1 Governance Regime NPM: Motor verstärkter Projektierung

„The analytical governance perspective has the same context of discovery as NPM. In both cases, it was the disillusion with and distrust of etatism. However, whereas the governance perspective remains analytically open, NPM was conceived and put to action as a normative program for practical policy making that puts forward quite specific principles of good governance for the public sector. The governance perspective provides a general analytical framework for studying all kinds of coordination problems among actors. Empirical studies and theoretical reflections show that under certain circumstances and with respect to particular criteria, a governance configuration dominated by hierarchical steering works best, but that under other circumstances and criteria, unleashing market forces is the best thing to do. Accordingly, an analytical reconstruction will conceive of NPM as one specific configuration of governance that can be described in terms of the relative weight of particular mechanisms. The relative performance of NPM, compared to other configurations of governance and with respect to specific criteria, will have to be assessed empirically“ (Boer/Enders et al., 2007, 3).

### Box 1

New Public Management kann somit als Governance Strategie aufgefasst werden, die das vermehrte Aufkommen von Hochschulprojekten begünstigt. Dass NPM im Hochschulsystem heute eine große Rolle spielt und die Hochschulen danach ausgerichtet werden, gilt als unstrittig (Lange, 2008). Hier kann gezeigt werden, warum Hochschulprojekte sich besonders gut in die aktuellen Governance-Strömungen im Hochschulsystem einfügen, was auch eine



Erklärung für die massive Verbreitung von Projekten in den letzten Jahren bietet, denn es handelt sich bei Hochschulprojekten längst um keine Nische mehr: Der Qualitätspakt Lehre alleine hat dazu geführt, dass fast jede zweite Hochschule in Deutschland ein Projekt in diesem Bereich umsetzt (Rachel, 2013). Hinzu kommt eine hohe Zahl von Hochschulen die Projektanträge gestellt hatten, aber keine finanzielle Förderung erhielten. Es ist davon auszugehen, dass auch einige der nicht geförderten Hochschulen ihre Projekte dennoch umsetzen, was die Zahl der Projekte in Studium und Lehre weiter erhöhen dürfte. Des Weiteren gab es in den vergangenen Jahren zusätzlich zum Qualitätspakt Lehre weitere Förderlinien, die Projekte in Studium und Lehre vorsahen (zum Beispiel die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, BMBF, 2015d). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass aktuell mehr als jede zweite Hochschule in Deutschland Projekte in Studium und Lehre durchführt. Bedenkt man, dass auch Studiengangs-Reformen und Akkreditierungsprozesse im Zuge des Bologna-Prozesses oft als zeitlich begrenzte Modellvorhaben (also projektförmig), durchgeführt wurden/werden (Mahner, 2012), dürfte es kaum Hochschulen geben, die keine Projekte durchführen. Es stellt sich die Frage, warum ausgerechnet zum jetzigen Zeitpunkt die Projektform eine so große Popularität zu entwickeln scheint und sich auch in Studium und Lehre ausbreitet, war sie doch bis dato eher im Forschungsbereich an Hochschulen verbreitet (Torka, 2009; Wespel/Orr et al., 2012). Der hier vorgestellte Erklärungsversuch nimmt die Rahmenbedingungen für Projekte in Studium und Lehre als Governance-Aspekte in den Blick. Demnach wird davon ausgegangen, dass insbesondere „funktions- und steuerungsbezogene Kontextveränderungen“ (Schneijderberg/Teichler, 2012, 57) für diese Veränderungen verantwortlich sind und als Ursache für eine zunehmende Projektierung gelten können. Der Fokus des hier zu entfaltenden Erklärungsansatzes für die steigende Zahl von Projekten liegt hauptsächlich auf den steuerungsbezogenen Kontextveränderungen. Diese sind vielfältig und betreffen sowohl hochschulinterne als auch hochschulexterne Steuerungsmechanismen, die sich zur Projektform in Bezug setzen lassen. Die Klammer um diese Steuerungsmechanismen wird durch den Begriff des New Public Management (Hood, 1995b) markiert. Den disziplinären Zugängen und theoretischen Ausrichtungen nach wird NPM allerdings höchst unterschiedlich ausgelegt (Reichard/Manfred, 2001). Dies gilt auch für NPM-Konzepte für den

Hochschulbereich, hier sind beispielsweise die Konzepte „entfesselte Hochschule“ und „New University Management“ zu nennen (Schmid, 2006; Sieweke, 2010). Im Folgenden findet eine Annäherung an das vielgestaltige Konzept NPM statt, an die eine kritische Erörterung der Veränderungen durch NPM anschließt, in der auch der Zusammenhang zwischen NPM und Projekten in Studium und Lehre herausgestellt wird.

## 2.2 Das Kollektivum NPM

Die Geschichte des NPM beginnt mit einer veränderten Betrachtung von Theorie und Praxis der öffentlichen Verwaltung um die 1980er Jahre im englischsprachigen Raum (Osborne, 2006), vor allem Neuseeland, Australien, die USA und Kanada nahmen dabei eine Vorreiterstellung ein (Hanft, 2008). Ihren Ursprung hat diese neue Betrachtungsweise in Reformbewegungen, die seit den 1970er Jahren die Organisation der öffentlichen Verwaltung neu gedacht haben. Entsprechend konstatiert Aucoin für die Zeit zwischen 1970 und 1990: „What has been taking place in almost every government in developed political systems and highly institutionalized administrative states is a new emphasis on the organizational designs for public management“ (Aucoin, 1990, 134). Die vielgestaltigen internationalen Entwicklungen dieser Reformbewegung führten schließlich dazu, dass sich NPM Anfang der 1990er Jahre als eigenes Paradigma herausbildete. Es handelt sich bei NPM allerdings nicht um ein in sich geschlossenes Konzept oder ein konsistentes Theoriegebäude, vielmehr muss von einer „Handlungsanleitung“ (Reichard/Manfred, 2001, 374) zur Verwaltungs- und Staatsmodernisierung gesprochen werden (Klug, 2008). Scheller spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Werkzeugkasten“ (Schedler/Proeller, 2011, 53), dessen typische Instrumente unter dem Etikett NPM zusammengefasst werden können. Die Indienstnahme der verschiedenen Instrument hat zum Ergebnis, dass es sich bei NPM um ein Konzept handelt, welches „sich auf recht unterschiedliche – zum Teil sogar widersprüchliche – Theoriestränge stützt“ (Reichard/Manfred, 2001, 374). Dieser Ansicht entspricht auch die Auffassung von Hood, der mit mehreren Artikeln das Konzept von NPM entscheidend mitgeprägt hat (Hood, 1991, 1995a, 1995b), er konstatiert: „NPM, like most administrative labels, is a loose term. Its use-

fulness lies in its convenience as a shorthand name for the set of broadly similar administrative doctrines which dominated the bureaucratic reform agenda" (Hood, 1991, 3).

Die sozialen und politischen Ausgangspunkte, die eine Etablierung des NPM-Paradigmas möglich gemacht haben, waren vor allem wirtschaftlicher Art. Nach Reichert können hierzu folgende Einflussfaktoren geltend gemacht werden<sup>12</sup>:

„a) die seit Beginn der 80er Jahre fast alle Industrierstaaten erfassende globale ökonomische Krise, die zu mehr oder weniger dramatischen Finanzproblemen und einschneidenden Budgetrestriktionen geführt hat,

b) die wachsende Politik- und Bürokratieverdrossenheit, die zugleich zu eher kritischen Einstellungen gegenüber der Leistungsfähigkeit des Wohlfahrtsstaates beigetragen hat,

c) der gesellschaftliche Wertewandel in Richtung postmaterialistischer Werthaltungen, der die traditionellen Orientierungen gegenüber dem Staat zugunsten individualistischer Leistungserwartungen an den Staat zurückgedrängt hat,

d) die immer auffälliger werdenden Ineffizienzen und Leistungsmängel des traditionellen bürokratischen Verwaltungssystems, die unter anderem durch unzureichende Organisationsstrukturen, Finanzpraktiken und Steuerungsmechanismen hervorgerufen worden sind“ (Reichard/Manfred, 2001, 373/374).

Als Antwort auf diese teils bedrohlich wirkenden Veränderungen und Einflüsse bietet der Werkzeugkasten NPM Instrumente an, die auf unterschiedlichsten theoretische Grundlagen beruhen. Diese Grundlagen wurden wenig reflektiert, weil viele Instrumente des NPM direkt in der Praxis für die Praxis entstanden sind und nicht immer eine wissenschaftliche Fundierung stattfand, obwohl dies mit Blick auf die teils widersprüchlichen Prämissen der einzelnen NPM-Instrumente sehr nützlich erscheint (Schedler/Proeller, 2011). Hier wird ein bündiger Systematisierungsversuch unternommen, um die einzelnen theoretischen Fluchtlinien aufzuzeigen: Als Teil der vielfältigen theoretischen Bezüge des NPM-Ansatzes können die klassische Verwaltungstheorie und die neoklassische Verwaltungstheorie gelten (Ritz, 2003), mit

---

<sup>12</sup> Diese unterschiedlichen Einflussfaktoren sind mitunter hochumstritten, gerade in Bezug auf den Bereich Hochschule: Das Argument der Ineffizienz und der Leistungsmängel schiene einer Argumentation den Weg geebnet zu haben, die sich konsequent auf die Alternativlosigkeit von marktwirtschaftlichen und wettbewerblichen Anforderungen berufe (Pasternack, 2006).

deren Zielen sich NPM auch immer wieder überschneidet. Ebenso übten wohlfahrtstheoretische und systemtheoretische Erkenntnisse Einfluss auf das NPM aus (Ritz, 2003). Als die beiden wesentlichen Bezugstheorien jedoch, die NPM zugrunde liegen, werden die Public Choice Theorie (teils inklusive der verschiedenen Elemente der neuen Institutionenökonomie) und der Managerialismus, auch Public Management genannt, gesehen (Hanft, 2008; Klug, 2008; Reichard/Manfred, 2001; Ritz, 2003). Allerdings wird eine Versteifung auf diese beiden theoretischen Bezüge mit dem Einwand kritisiert, „eine Reduktion auf diese beiden Ansätze [ist] vereinfachend und bildet die Vielzahl der Einflüsse und Entwicklungsschienen [...] nur grob und schematisch ab“ (Schedler/Proeller, 2011, 49). Diese Kritik ist durchaus ernst zu nehmen, es lässt sich allerdings im Vergleich dieser beiden Bezugstheorien sehr gut zeigen, dass die unterschiedlichen Theorien des NPM teils widersprüchlich sind. Ebenso wird am Vergleich ersichtlich, dass NPM-Werkzeuge auf ganz unterschiedlichen Ebenen ansetzen, einerseits setzt NPM bei den Kontextbedingungen öffentlicher Einrichtungen und deren Verhältnis zur Politik an (Public Choice), andererseits wird eine Binnenmodernisierung unter Einsatz anderer Tools angestrebt (Public Management). Der Einfluss, den die Public Choice Theorie und das Public Management auf die Konfiguration von NPM als Steuerungsansatz haben, ist durchaus nicht widerspruchsfrei. Während Public Choice im Kern dazu tendiert, den Einfluss von Bürokratie auf Politik tendenziell einzuschränken, ist Public Management darauf ausgerichtet neue Freiräume für manageriales Verhalten im öffentlichen Sektor zu generieren (Reichard/Manfred, 2001). Beide Theorien versuchen also zu erklären, wie die öffentliche Verwaltung im Verhältnis zum politischen System zu mehr Effizienz und Effektivität gelangt, bieten aber unterschiedliche Lösungsansätze. Schedler weist darauf hin, dass diese Widersprüche nicht als Misskonzeptionen aufgefasst werden sollten (Schedler/Proeller, 2011). Reichard sieht diese Widersprüchlichkeiten selbst sogar als „ein Kennzeichen moderner Steuerungssysteme“ (Reichard/Manfred, 2001, 54).

## Theorieversatzstücke NPM

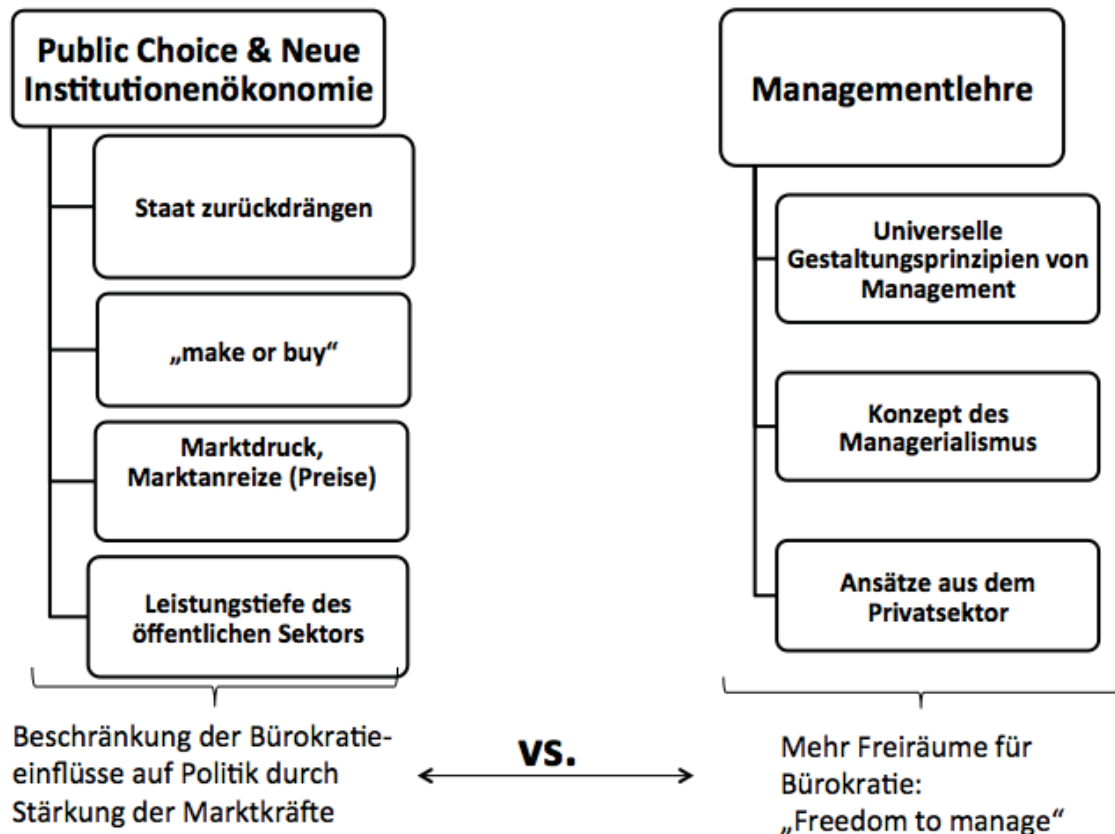


Abbildung 1: Theorieversatzstücke NPM

### 2.3 NPM und die Projektform

Die Diskussion darüber, was NPM in der Praxis ausmacht, lässt sich aus mehreren Perspektiven führen. Zwei davon sollen hier kurz dargestellt werden, um sie in ihrer Verbindung zu Hochschulprojektmanagement betrachten zu können: 1.) Zum einen können die konkreten Veränderungen zwischen den Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems für alle Bildungseinrichtungen allgemein betrachtet werden. Hanft stellt hier Veränderungen im Bereich der staatlichen Umgebungsstruktur von Bildungseinrichtungen, eine Binnenmodernisierung der Einrichtungen sowie eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Politik und Verwaltung als Ansatzpunkte des NPM dar (Hanft, 2008). Das Schaubild (Abbildung 2) zeigt, was NPM als Governance Regime für alle Bildungseinrichtungen verändert und wie die Pro-

jektform, hier bezogen auf den Qualitätspakt Lehre, diesen Veränderungen in hohem Maße entspricht:

## NPM als Motor für die Projektierung

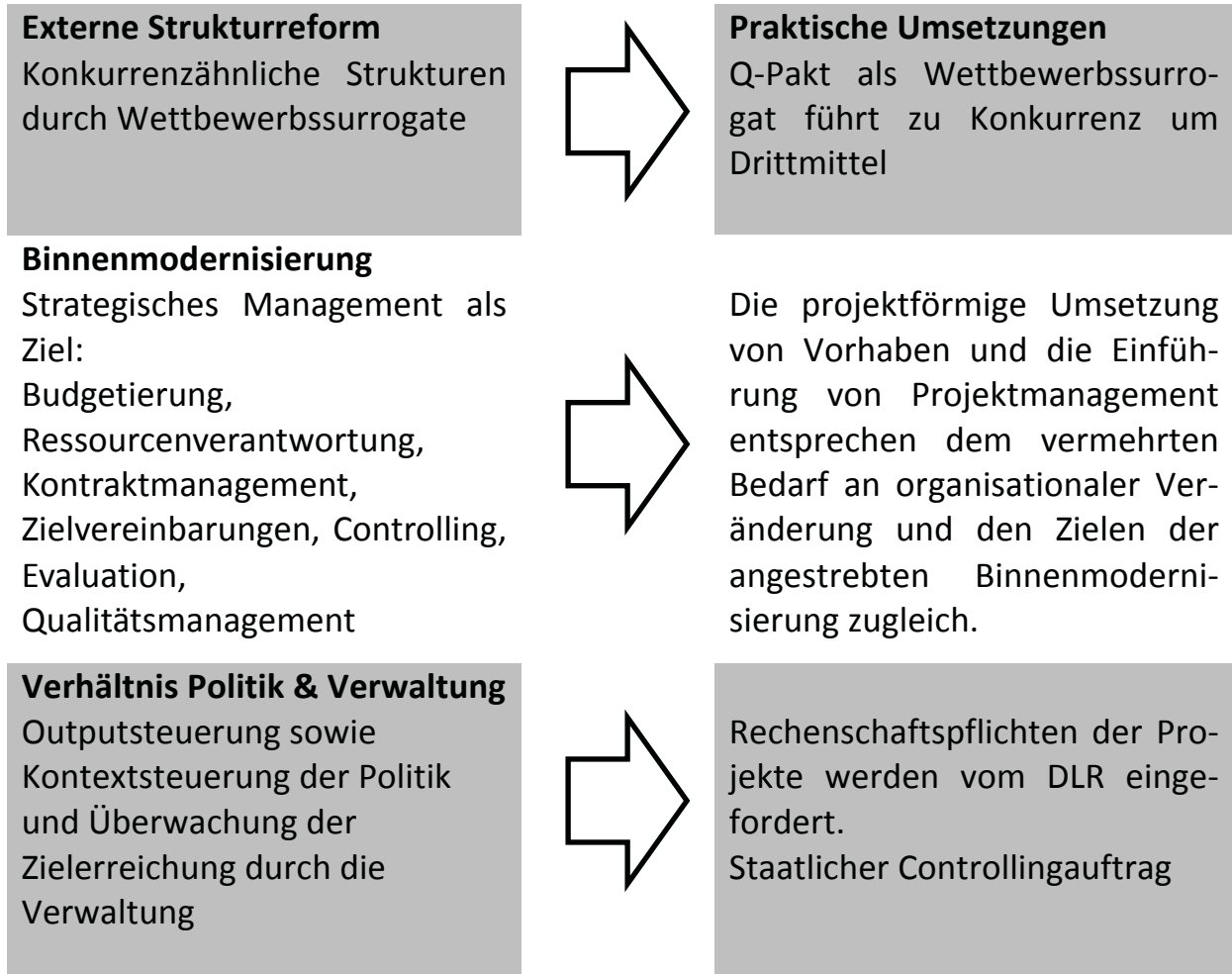


Abbildung 2: New Public Management als Motor für die Projektierung

Wie zu sehen ist, ergänzt die Projektform die Veränderungen durch NPM auf allen Ebenen. Insbesondere die Binnenmodernisierung und der staatliche Controllingauftrag werden im Verlauf der empirischen Analysen aufgegriffen, da sich die Frage stellt, ob, und falls ja, wie die hier beschriebene Outputsteuerung funktioniert und welche Auswirkungen sie auf die Hochschulen hat. Diese Fragen lassen sich analog hinsichtlich der benannten Binnenmodernisierung stellen: Wie wirkt die Projektform in Hochschulen und wie verändert sie möglichen-

erweise die Hochschule. Beide Fragen werden im Zusammenhang mit den subjektiven Erfahrungen der operativen Projektleiter zu erörtern sein.

2.) Über die erste Darstellung einer allgemeinen Passung von NPM im Bildungsbereich und Projektform hinaus können noch konkreter Governance-Mechanismen beschrieben werden, die im Hochschulbereich wirksam sind. Ein oft aufgegriffenes Modell hierzu stammt von De Boer et. al (2007), die den sogenannten „Governance Equalizer“ entwickelt haben. Der Governance Equalizer gibt an, welche Governance-Aspekte für das Hochschulsystem eine Rolle spielen und wie groß ihre Bedeutung für ein jeweiliges Governance-Regime (zum Beispiel NPM) ist. NPM stellt hier also nur eine Konfiguration von vielen möglichen Konfigurationen dar. Der Governance Equalizer nennt fünf Governance-Mechanismen, deren Einstellung er darstellt<sup>13</sup>:

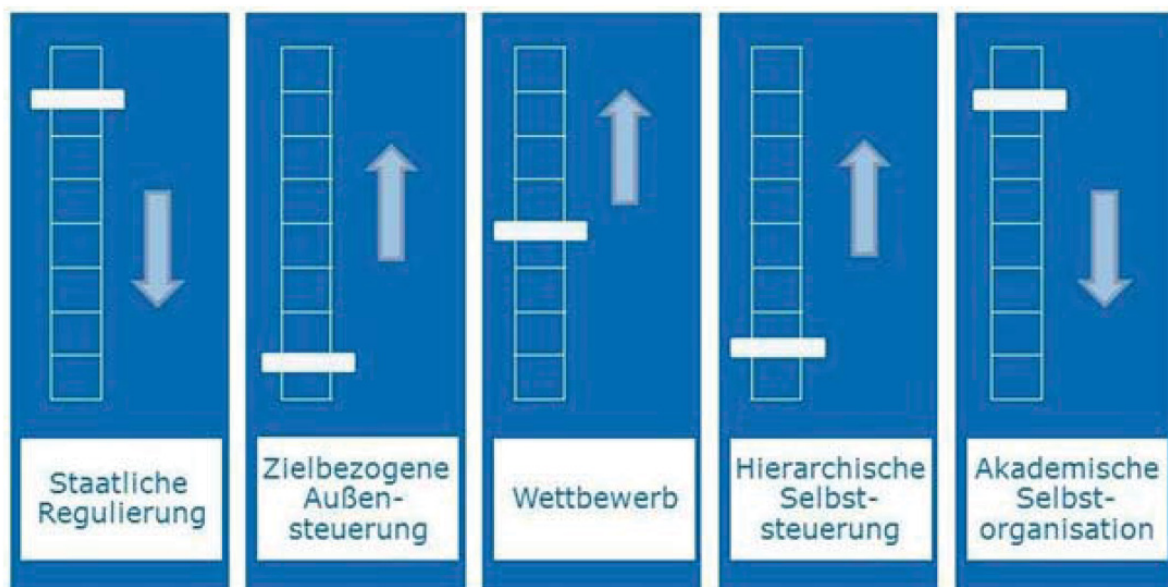


Abbildung 3: Der Governance Equalizer

„1.) [Staatliche Regulierung:] State regulation concerns the traditional notion of top-down authority vested in the state. This dimension refers to regulation by directives; the government prescribes in detail behaviors under particular circumstances.

<sup>13</sup> Die Abbildung entstammt einem Artikel von Smitten (2013, 28), Smitten selbst hat die Abbildung übersetzt und von De Boer (Boer/Enders et al., 2007) übernommen.

2.) [Zielbezogene Außensteuerung:] Stakeholder guidance concerns activities that direct universities through goal setting and advice. In public university systems, the government is usually an important stakeholder, but is certainly not necessarily the only player in this respect. It may delegate certain powers to guide to other actors, such as intermediary bodies or representatives of industry in university boards.

3.) [Akademische Selbstorganisation:] Academic self-governance concerns the role of professional communities within the university system. This mechanism is institutionalized in collegial decision-making within universities and the peer review-based self-steering of academic communities, for instance in decisions of funding agencies.

4.) [Hierarchische Selbststeuerung:] Managerial self-governance concerns hierarchies within universities as organizations. Here the role of university leadership – rectors or presidents on the toplevel, deans on the intermediate level – in internal goal setting, regulation, and decision-making is at stake.

5.) [Wettbewerb:] Competition for scarce resources – money, personnel, and prestige – within and between universities takes place mostly not on ‚real‘ markets but on ‚quasimarkets‘ where performance evaluations by peers substitute the demand pull from customers“ (Boer/Enders et al., 2007, 138).

An diesen Aspekten kann man ablesen, was einzelne Governance-Regime ausmacht: „Based on these concepts, concrete societal sub-systems or policy areas can now be understood as configurations of various governance mechanisms (Boer/Enders et al., 2007, 138)“. Für die Entwicklungen der letzte Jahre halten de Boer et al (2007) fest, dass sich in England, den Niederlanden, Österreich und Deutschland die gleichen Trends abzeichnen, die im Schaubild durch die Pfeile markiert werden: Staatliche Regulierung nimmt eher ab (außer in England), die zielbezogene Außensteuerung steigt an, der Wettbewerb zwischen Hochschulen nimmt zu (dies ist in Deutschland ein besonders stark zu beobachtendes Phänomen), die hierarchische Selbststeuerung steigt eher, während die akademische Selbstorganisation sinkt. Genau betrachtet fügt der Governance Equalizer also dem oben vorgestellten allgemeineren Modell konkretere Aspekte hinzu (nicht nur „externe Strukturreform“, sondern „staatliche Steuerung steigt oder sinkt“, und nicht nur „Binnenmodernisierung“, sondern „zielbezogene Au-



ßensteuerung, hierarchische Selbststeuerung und akademische Selbstorganisation“ steigen oder sinken). Das macht den Equalizer differenzierter in seiner Betrachtungsweise, aber auch komplizierter zu erfassen. Wie nun sehen die einzelnen Aspekte des Governance Equalizers in der Praxis aus? Im Grunde sind Wettbewerbe wie der Qualitätspakt Lehre ein Ergebnis von NPM-Reformen, die seit mehr als zehn Jahren im deutschen Hochschulsystem implementiert werden. Als Ergebnis der Reformen werden bis dato hauptsächlich forschungsorientierte Wettbewerbe (Wespel/Orr et al., 2012) und generelle Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule (zum Beispiel der Hochschulpakt 2020 und länderspezifische Regelungen) thematisiert (König, 2009) und als Ergebnisse eines veränderten Steuerungsbewusstseins des Staates in Richtung der Hochschulen interpretiert. Projektwettbewerbe im Bereich Studium und Lehre können nun unter genau den gleichen Gesichtspunkten betrachtet werden. So kann man den Qualitätspakt Lehre und die daraus entstandene wettbewerblich und projektförmig orientierte Förderlinie als Instrument einer kooperativen Steuerungslogik des Staates verstehen (einerseits hierarchisch, weil Ziele vorgegeben werden, andererseits kooperativ, weil die Umsetzung vor Ort geplant wird). Ausgangspunkt für die vermehrte Projektarbeit an Hochschulen ist dabei eine Tendenz zur stärkeren Ökonomisierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems (Münch, 2009), in Deutschland besonders durch die Verstärkung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen geprägt (Boer/Enders et al., 2007). Die Entwicklung hin zur „Hochschule im Wettbewerb“ (Pasternack/Wissel, 2010, 45), die Pasternack als ein programmatisches Konzept der Hochschulentwicklung begreift, treibt demnach den NPM-Ansatz voran. Dieser versucht Instrumente aus dem ökonomischen Sektor zu entnehmen und ins Hochschulsystem zu transferieren (Holtkamp, 2008; Pasternack/Wissel, 2010). Für die Hochschulen hat dies konkrete Auswirkungen, zum Beispiel die Minderung global zugewiesener Haushaltsmittel bei gleichzeitiger Steigerung der zweckgebundenen Drittmittelvolumina (Statistisches Bundesamt, 2013; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013). Mit steigender Zahl der Drittmiteleinahmen steigt dann auch die Anzahl von Projekten, denn begrenzte Ressourcen und Zeitvorgaben, die für Drittmittelförderung standardmäßig vorgegeben werden, sind Hauptmerkmale von Projektvorhaben. Hierzu konstatiert das Deutsche Institut für Normung in seiner Definition nach „DIN 69901: Pro-

jektwirtschaft, Projektmanagement, Begriffe“: „Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, z.B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und projektspezifische Organisation“ (zitiert nach: Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V., 2011, 27)<sup>14</sup>. Es kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass geförderte Vorhaben einmalig sind, weil die Drittmittelgeber, auch Zuwendungsgeber oder Förderer genannt, ihre Zuweisungen an Zweckbestimmungen binden, welche die Förderwürdigkeit von Vorhaben bestimmen. Durch die Möglichkeit der Drittmittelgeber, Projekte zu fördern oder nicht zu fördern, entscheiden sie auch über inhaltliche Themen an den Hochschulen. Projektförmige Drittmittelvorhaben beeinflussen folglich nicht nur den Wettbewerb unter den Hochschulen, sie fördern auch eine „zielbezogene Außensteuerung“, sie wirken somit durch einen weiteren Governance-Mechanismus (Jaeger/Leszcensky, 2008, 20).

Spannend ist zudem, dass die Drittmitteleinnahmen teils selbst wiederum ein Indikator für die Vergabevolumina globaler Mitteln sind (Hartmann, 2012, 368). De facto bedeutet dies für die Hochschulen einen zusätzlichen Anreiz, Drittmittel einzuwerben. Verkürzt kann man also die These vertreten, dass drittmittelgeförderte Projektvorhaben an Hochschulen einen Matthäus-Effekt auslösen, es entsteht eine Projektspirale: Wo ein Projekt entsteht, kommen in der Regel mehr und mehr Projekte hinzu. Die starke Fixierung auf die Projektmittel kann insofern kritisch gesehen werden, als Projekte um der Drittmittel willen eingeworben werden können: Es kommt dann zu einem „Indikatorenopportunismus, das heißt Anpassung an die outputmessenden Indikatoren, die Erfüllung der Organisationszwecke [möglicherweise] unterlaufen“ (Pasternack, 2005, 136). Die Bedeutung der Projektmittel wirkt sich auch auf die Qualifizierung der Mitarbeiter aus, Zabrodsky (2012) stellt dies in seiner Studie an der Universität Innsbruck folgendermaßen dar: „Einer der Gründe, warum die Universität Innsbruck heute eine sehr gute Ausgangsposition hat, was die Höhe und Qualität der eingeworbenen Drittmittel betrifft, ist die in den vergangenen Jahren erfolgte gezielte Unterstützung

---

<sup>14</sup> Legt man diese Definition zugrunde, so ist sicherlich im Einzelfall noch zu überprüfen, ob es sich bei einem Drittmittelvorhaben einer Hochschule um ein Projekt handelt, weil möglicherweise die Einmaligkeit geförderter Vorhaben zur Diskussion stünde.

aller Aktivitäten im Zusammenhang mit Drittmitteln durch die zentrale Verwaltung, die laufend professionalisiert werden soll: Es geht dabei um die Begleitung der entsprechenden Projektphasen von Projektinitiierung, Antragsstellung, Hearings, Projektstart, laufendem Betrieb bis hin zum Projektabschluss und eventuellen Verwertungs-, Fortsetzungs- und Anschlussaktivitäten. Um das strategische Ziel der weiteren Erhöhung der Drittmittelfinanzierungsquote an der Universität Innsbruck zu erreichen, wird einerseits ein weiterer Ausbau (Optimierung der Personalstruktur, der Geschäftsprozesse und der Professionalisierung der Projektadministration) des projekt.service.büros sowie der involvierten universitären Verwaltung notwendig sein, zusätzlich wird es aber auch einer verstärkten Motivierung der ForscherInnen bedürfen, diese Aufgabe der Drittmittelinwerbung als einen selbstverständlichen Teil des ForscherInnenlebens zu akzeptieren und entsprechend aktiv zu verfolgen“ (Zabrodsky, 2012, 126). Und dann noch konkreter in Bezug auf die einzelnen Akteure in Forschung und Lehre: „Dabei ist gemeint, dass sie auch kaufmännische Fähigkeiten erlernen sollen, um sich und ihre Projekte selbst steuern zu können. Die Personalentwicklungsmaßnahmen zielen damit erstens darauf ab, das Humankapital zu steigern und bezwecken zweitens, den Mitarbeitern jene Fähigkeiten in die Hand zu geben, die sie benötigen, um die universitären Ziele autonom und selbstverantwortlich verfolgen zu können, während sich die Universitäten immer mehr auf die Bereitstellung des Rahmens zurückziehen (können). Um dieses Selbstverständnis schon bei den NachwuchsforscherInnen zu wecken, wurde auch die zweistündige Lehrveranstaltung ‚Erfolgreiches wissenschaftliches Projektmanagement‘ ins Leben gerufen, die in Zukunft für Doktoratsstudierende angeboten wird. Auch für das Stammpersonal bzw. akademisch ältere ProjektmitarbeiterInnen werden seit mehreren Jahren im Rahmen der internen Fortbildung Kurse zur Projektantragsstellung angeboten. Um diese Kurse noch attraktiver und effizienter zu gestalten, wurde nunmehr auch das ‚Zertifikat Drittmittelmanagement‘ im Rahmen der internen Personalentwicklung eingeführt. Dieses Schulungskonzept soll weiter ausgebaut und den Bedürfnissen der MitarbeiterInnen laufend angepasst werden (EP IBK 2010 – 2015:30)“ (Zabrodsky, 2012, 119).

Durch den Wettbewerb um Drittmittel verstärkt sich also die Implementation von Instrumenten aus der Wirtschaft, zu denen der systematische Einsatz von Projekten spätestens

seit Mitte des 20. Jahrhunderts zählt (Gessler, 2009). Im Rahmen des New-Public-Management-Ansatzes ist die vermehrte Durchführung von Projekten also eine logische Konsequenz und sie verspricht eine stärker an Effizienz und Effektivität orientierte Arbeitsweise in der Hochschule (Hanft, 2008). Sie trifft damit ins Herz der Programmatik des NPM-Ansatzes (Holtkamp, 2008). Die Erwartungen, welche die staatlichen Akteure an eine stärkere Ökonomisierung des Hochschulwesens haben, sind auch Erwartungen an die Instrumente dieser Ökonomisierung. Dies bedeutet, dass auch Projektmanagement zu deren Einlösung beitragen soll. Im Einzelnen werden zusammenfassend folgende Effekte angestrebt (Pasternack/Wissel, 2010):

- Wettbewerb und Konkurrenz zwischen Hochschulen sollen zu Qualitätssteigerungen führen.
- Die Wirtschaftlichkeit soll durch eine effizientere Mittelverteilung gesteigert werden.
- Die Hochschulen sollen sich stärker an gesellschaftlichen Bedürfnissen orientieren – hierzu gehören insbesondere auch ökonomische Bedürfnisse.

Der Ansatz Wettbewerbsfähigkeit ist in Deutschland zwar stark verbreitet, gleichzeitig ist er in seiner Reichweite jedoch sehr begrenzt: „Die Arena dessen kann nur ein lediglich simulierter Markt sein, da das Input im wesentlichen aus staatlichen Alimentierungen besteht und das Output aus Kollektivgütern“ (Pasternack/Wissel, 2010, 40). Es fehlt also an Letztgültigkeit, die Effizienzgesetze des Marktes können sich nicht vollends entfalten. „Strategisches Management an Hochschulen bleibt ein riskantes Verfahren, das nicht einmal ‚alternativlos‘ genannt werden kann – weil die existenziellen Risiken von (staatlichen) Hochschulen in Deutschland einstweilen noch begrenzt sind“ (Berthold, 2011, 2). Dennoch scheint es, als hofften die Fürsprecher im Diskurs über die Hochschule im Wettbewerb, das Hochschulsystem trotz der „hinkenden Ökonomisierung<sup>15</sup>“ durch NPM zu größerer Effizienz, respektive Wirtschaftlichkeit, hinführen zu können. Es zeigt sich allerdings, dass der Diskurs zu NPM in der Hochschule teils sehr pragmatisch geführt wird und wenig auf Ursachen und Konsequenzen der Reformen aufmerksam macht. Die Vermehrung von Projekten wird nicht als Effekt

---

<sup>15</sup> Unter „hinkender Ökonomisierung“ versteht der Autor den Umstand, dass die Ökonomisierung des Bildungs- und Hochschulsystems zwar nach wirtschaftlichen Schemata angelegt ist, sich aber Hochschulen aber den Regeln des freien Marktes aufgrund ihres institutionellen Charakters entziehen.

von NPM sichtbar und diskutiert, sondern eher als natürliche Entwicklung dargestellt. Der Einfluss von Projektmanagement geht aber über die schlichte Bearbeitung von Projekten hinaus, er verändert die Hochschule als Organisation (Schiersmann/Thiel, 2000). Der verstärkte Wettbewerb um Projekte ist von einem vermehrten Einsatz von Projektmanagement begleitet, dieser Transfer einer Managementtechnik wirkt bei der Binnenmodernisierung der Hochschulen mit. Die inneren Verhältnisse werden dadurch neu justiert, das Zusammenhandeln verändert sich. „Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation wird [Projekt-]Management in dieser Perspektive als zielgebundenes Steuerungshandeln begriffen, mit dem sich die Organisationsentwicklung so gestalten lässt, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist [...], [um] förderliche Kontexte für leistungsfähige Forschung und Lehre zu erzeugen“ (Pasternack/Wissel, 2010, 45): „In der erfolgreichen Hochschule gelingt dies in einer Mischung aus Führungskompetenz und Projektmanagement, zu beiden sind vielfältige kommunikative Fähigkeiten zentrale Faktoren“ (Berthold, 2011, 3). Gemeint ist hier die Notwendigkeit genereller Projektmanagementfähigkeiten bei der Leitung von Vorhaben in der Hochschule, denn diese sollen zur Ausbalancierung von innerinstitutionellen Interessenkonflikten geeignet sein und ferner helfen zeitliche und inhaltliche Risiken zu minimieren (Berthold, 2011). In diesem Zusammenhang verdeutlicht das Arbeitspapier „„Als ob es einen Sinn machen würde... ‘ – Strategisches Management an Hochschulen“ des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) (Berthold, 2011), dass Projektmanagement als ein „Standard-Instrumentenkasten“ (Berthold, 2011, 99) angesehen werden kann, der zur Definition von Zuständigkeiten und Aufgaben dient. Den Entwicklungsbedarf für Projektmanagement an Hochschulen sieht das Arbeitspapier indes als enorm: „Eines der großen Desiderate im Hochschulmanagement muss im Projektmanagement gesehen werden. Entammt das Leitungspersonal der Hochschulen in der Regel der Wissenschaft und verfügt daher generell über Erfahrungen und Kompetenzen im Management, die nicht systematisch, sondern aufgrund biographischer Zufälle oder natürlicher Begabungen zustande kommen, so sind spezifische Kompetenzen im Projektmanagement eher noch zufälliger anzutreffen“ (Berthold, 2011, 110). Es gehe darum „Projektmanagement an den Prioritäten und Bedingungen von Hochschulen auszurichten“ (Berthold, 2011, 112).

Dementsprechend groß stellt sich der Bedarf an Projektmanagementmethodologie in den Empfehlungen des CHE an die Hochschulen dar:

„Empfehlungen:

- Ein gewisses Maß an Projektmanagement ist in jedem Projekt nötig, auch wenn dieser Meta-Aufwand so gering wie möglich gehalten werden sollte.
- Gerade weil die Bedeutung von Projektarbeit stark zunimmt, sollten Hochschulen die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Projekten steigern mit der systematischen Nutzung von Instrumenten des Projektmanagements.
- Projektmanagement muss an Hochschulen seinen eigenen Prioritäten folgen und kann nicht fraglos die Modelle aus anderen Organisationen übertragen. Vielmehr muss es den besonderen Bedingungen der Hochschulen und den Zielen im jeweiligen Projekt folgen.
- Hochschulen sollten organisationales Lernen im Projektmanagement sicherstellen (Einrichtung von Projekt-Koordinationsstellen, Verankerung von Projektmanagement-Kompetenzen im Haus, Auswertung von Projekten, Kompetenzvermittlung)“ (Berthold, 2011, 155).

Projektmanagement scheint hier zu einem hochschulmanagerialen Imperativ zu werden. Dieses Bild wird ergänzt durch die dezidierte Darstellung der wachsenden Bedeutung von Projektarbeit in Schulungsunterlagen des CHE-Hochschulkurses „Projektmanagement und Prozessdesign“ (Berthold, 2009, 6). Hier wird in der allgemeinen Einführung zu Projekten erklärt, warum die Bedeutung von Projektmanagement zunimmt (steigende Dynamik im Wirtschaftssystem, höhere Ansprüche der Kunden, hoher Reformdruck, Globalisierung, Kosten- und Rationalisierungsdruck). Eine Darstellung der steigenden Relevanz von Projektmanagement in Hochschulen bleibt hier aber aus. Dabei kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass sich die Entwicklungen im wirtschaftlichen Bereich gleichermaßen im Hochschulsystem auswirken. Fraglich ist also, warum die Steigerung der Relevanz von Projekten und Projektmanagement im Hochschulbereich keine gesonderte Beachtung findet. Die Vermutung liegt nahe, dass dies mit einer rhetorischen Figur im Diskurs über die Ökonomisierung von Hochschulen zusammenhängt. Diese Figur besagt, verknappt ausgedrückt, dass die

Gesetze des Marktes nicht hinterfragt werden (können), der Hinweis auf „den Markt“ dient als potente rhetorische Figur, welcher auf dem Fuß ein Diskursabbruch folgt: Der Markt fordert Projekte, ergo sind Projekte notwendig, weil der Markt sie ja fordert. Oder in anderen Worten: Es „gilt ‚der Markt‘ im hochschulpolitischen Diskurs der Gegenwart als Argument per se, wie daran zu erkennen ist, dass die Berufung auf den Markt keine weiteren Argumente benötigt“ (Pasternack, 2006, 48). Hier wird keine grundsätzliche Kritik an der Förderung der Programmatik Hochschule im Wettbewerb durch das CHE zum Ausdruck gebracht, es geht vielmehr darum, die Fluchtlinien der Diskussion aufzuzeigen. Des Weiteren stellt sich bei genauerem Hinsehen dar, dass die veränderte Außensteuerung und Binnenmodernisierung auch im angeführten Text des CHE durchscheinen: Im selben Arbeitspapier 140, in dem Projektmanagement ubiquitär als bedeutende Managementgröße definiert wird, ist auch der „Exkurs: Strategie und Exzellenzinitiative“ (Berthold, 2011, 122-128) zu finden. Hier wird beschrieben, dass eine Besonderheit der Exzellenzinitiative, die eine massive Drittmittelalimentierung der deutschen Hochschulen darstellt, gerade in ihrer Projektform liegt und Projektmanagement einen großen Erfolgsfaktor bei der erfolgreichen Einwerbung im Programm darstellt (Berthold, 2011, 123-125). Dass diese Entwicklung keinen kleinen Nebeneffekt der von staatlicher Seite initiierten Förderpolitik darstellt, zeigt sich zum Beispiel daran, dass die dritte Förderlinie der Exzellenzinitiative „alternative Wege der Selbstverwaltung“ (Jüttemeier/Krücken, 2013, 25) eröffnen soll. Somit nimmt die Projektförderung hier nicht nur auf Inhalte Einfluss, sondern die Außensteuerung bezieht sich auch auf die zu entwickelnden Organisationsstrukturen: „Governance-Strukturen einer ganzen Universität wurden somit erstmalig Begutachungskriterium in einem Wettbewerbsverfahren“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft/Wissenschaftsrat, 2008, zitiert nach: Jüttemeier und Krücken; 2013, 25). Die zunehmende Bedeutung von Projektmanagement zur Bewertung der Förderwürdigkeit beantragter Vorhaben durch einen Projektträger ist zudem nicht auf nationale Programme beschränkt: „Wenn man auch weiterhin erfolgreich an europäischen Forschungsprojekten partizipieren will, müssen neue Aufgaben wahrgenommen werden, insbesondere im Bereich Projektmanagement“ (Herrmann/Spath, 2011, 42). Bedeutsam sind dafür „professionelles wissenschaftliches, administratives und finanzielles Projektmanage-

ment“ (Herrmann/Spath, 2011, 43). Und gerade dieses Element scheint etwas einzuschränken, was die Wettbewerbsorientierung erst hervorrufen will: Ressourcenersparnisse. Denn die vielen neuen Projekte bedürfen vieler neuer personeller Ressourcen. Die ökonomischere Steuerung von Hochschulen im Allgemeinen und die komplexe Aufgabe Projekte zu managen im Besonderen führen zu einem steigenden Bedarf höherqualifizierter Mitarbeiter im Verwaltungsbereich. Gleichzeitig scheint es einen Mangel an qualifiziertem Personal für das Wissenschaftsmanagement zu geben (Berger/Hetze, 2011). Den Trend wachsenden Bedarfs für hochqualifizierte Mitarbeiter in Projekten bestätigen Jüttemeier und Krücken, die eine Untersuchung zur Verwaltungsstruktur von Hochschulen durchgeführt haben, welche an der dritten Exzellenzinitiative teilgenommen haben (Jüttemeier/Krücken, 2013). Sie können zeigen, „dass im Untersuchungszeitraum 2004 bis 2010 sowohl die ExIn-9-Universitäten als auch die Universitäten (ohne Ex-In9) zunehmend Hochqualifizierte für die Administration rekrutierten“ (Jüttemeier/Krücken, 2013, 31). Es ist zu vermuten, dass der Qualitätspakt Lehre und auch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ähnliche Effekte haben, sicherlich ist ein weiterer Anstieg der hochqualifizierten Beschäftigten im Bereich der beantragten Projekte zu verzeichnen. Als Arbeitsbereiche für diese neuen Mitarbeiter könnten beispielsweise die Bereiche Qualitätsmanagement, Evaluation und zentrale Dienste wie Studienberatungen und Hochschuldidaktik genannt werden (Kehm/Merkator et al., 2010). Dies sind Arbeitsbereiche, die im Normalfall eine wissenschaftliche Qualifikation erfordern, wenngleich die Tätigkeit nicht in Forschung und Lehre angesiedelt ist. Die Hochschulsteuerung scheint also tatsächlich einen erhöhten Bedarf an höherqualifizierten Hochschulmanagern zu haben, welchen die gezielte Förderung ökonomischer Strukturen im Hochschulbereich hervorbringt (bezüglich des Bedarfs: Nickel/Ziegele, 2006).

Es wird deutlich, das erhöhte Drittmittelaufkommen und der verstärkte Einsatz von wirtschaftlichen Management-Methoden an der Hochschule sind teils bewusst gesteuerte Entwicklungen, die durch private und staatliche Akteure erzeugt sind, gleichzeitig aber als selbstverständliche Entwicklung dargestellt werden, weil sich das Bildungs- und Hochschulwesen angeblich von alleine marktförmig weiterzuentwickeln scheint. Das inhärente einer *Entwicklung* ist aber, dass diese in der sich entwickelnden Sache selbst angelegt ist, dies



kann bei einer behaupteten Entwicklung hin zu einer Marktförmigkeit der Hochschule durchaus in Zweifel gezogen werden. Immerhin ist der geschaffene Markt ein künstlicher und die marktwirtschaftliche Ökonomisierung desselben kein natürlicher Vorgang, weil es sich bei Hochschulen eben um einen staatlich alimentierten Teilbereich der Gesellschaft handelt (Pasternack/Wissel, 2010). Die rhetorischen Figuren, die dabei die Grundlage für die Argumentation zugunsten einer Ökonomisierung untermauern sollen, sind vielfältig. Zu den bekanntesten gehören sicherlich: 1.) der *drohende* demographische Wandel, 2.) der *drohende* Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit (Reichwald, 1997) und der 3.) *drohende* Qualitäts- und Ressourcenverlust durch eine Effizienzkrise im bürokratischen Chaos-Kosmos Hochschule.

All dies drohende Unheil scheint umgedeutet zu werden in eine potentielle Strafe des Marktes, die durch eine ökonomischere Orientierung vermeintlich abgewandt werden kann. Vor dem Hintergrund einer beunruhigenden Angstkulisse soll die Ökonomisierung den Ausweg weisen. Andere Lösungen scheinen nicht greifbar. Die Existenz eines nicht hinterfragbaren Marktes im Hochschulsystem ist aber nicht nur höchst zweifelhaft, sondern unter objektiven Gesichtspunkten nicht gegeben, denn dieser Markt ist fingiert, weil künstlich geschaffen. Die Hochschule im Wettbewerb wird zur Hochschule im Wettbewerb gemacht, soviel sollte explizit sein, um die Entwicklungen einordnen und diskutieren zu können. Dennoch ist damit noch nichts über die grundsätzliche Güte der erfolgten und laufenden Entwicklungen ausgesagt, möglicherweise liegt die bestmöglich Zukunft der Hochschule ja tatsächlich in einer Ökonomisierung<sup>16</sup>. Selbst wenn dies allerdings der Fall sein sollte, die aktuellen Argumentationen für diese Ökonomisierung sind nicht stichhaltig. Dies sei am Beispiel der vermeintlichen Ineffizienz von Hochschulen (die eine Ökonomisierung notwendig mache) kurz dargestellt: Argumentationen für Projekte in der Hochschule beschwören hauptsächlich effizientere Leistungen durch Projektmanagementfähigkeiten und proklamieren hierdurch entstünde eine Leistungssteigerung (Berthold, 2011; Holtkamp, 2008). Dabei leistet eine vermeintliche Effizienzkrise, in der die Hochschulen angeblich stecken, dieser Argumentation Vorschub

---

<sup>16</sup> Natürlich ist die Beantwortung solch eine Frage in höchstem Maße abhängig vom Qualitätsbegriff, den man anlegt und von den Aufgaben, die man für die Hochschule definiert.

(Hein/Pasternack, 1998). Die Ineffizienz der Hochschulen lässt sich aber stark in Zweifel ziehen. Im Gegenteil könnte sogar die Argumentation ins Feld geführt werden, dass von einer Effizienzkrise der Hochschulen gar nicht die Rede sein kann: „Die starke Expansion der Studentenzahlen seit Beginn der 1970er Jahre wurde mit nur wenig mehr gestiegenen Ressourcen (Personal- und Sachmittel) der Universitäten bewältigt. So stiegen im Zeitraum von 1975 bis 1990 die Studentenzahlen von 816.000 auf über 1,5 Mio., die Personalstellen an den Hochschulen jedoch nur von 77.000 auf 83.000, wobei dieser Zuwachs nahezu ausschließlich im Bereich der Medizin stattfand (vgl. Peisert/Framheim 1994, 68). Dementsprechend hat sich auch die Betreuungsrelation verschlechtert. Im Vergleich zur Situation Mitte der 1970er Jahre wurde von jedem Stelleninhaber 40% mehr Studenten ausgebildet“ (Reichwald, 1997, 320). Zu diesen Ergebnissen gelangen auch Egelin und Heine in einer neueren Studie: „An den Universitäten stieg die Zahl der durch einen Wissenschaftler betreuten *Studierenden* von 1980 bis 1990 in allen Fächergruppen an [...]. Insgesamt verschlechterte sich die entsprechende Betreuungsrelation in diesem Zeitraum von 12,7 auf 17,4, also um 37 Prozent. Am kritischsten war diese Entwicklung in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (+64%), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (+55%), den Sprach- und Kulturwissenschaften (+40%) und der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften (+39%). In der Humanmedizin war der Anstieg der Betreuungsrelation dagegen moderater (+9%)“ (Egelin/Heine, 2007, 63). Ebenso kommt der Stifterverband in seinem Hochschulbarometer 2012 zu dem Ergebnis: „Die Grundmittel, die für die Lehre zur Verfügung stehen, sind gemessen an der Zahl der Studierenden konstant bis rückläufig“ (Schneider, J./Hetze, 2012). Eine Effizienzkrise kann also durchaus bezweifelt werden, da die Hochschulen mit gleichen Mitteln aktuell viel mehr „Kunden“ bedienen und dadurch mehr „Output“ generieren.



Abbildung 4: Betreuungsrelation Studierende 1980-2012

Hein sieht in der geführten Debatte eine Verschränkung aus Legitimitätskrise, Effizienzkrise und Qualitätsbegriff (Hein/Pasternack, 1998). Dabei steht die Legitimitätskrise am Anfang: „In verbreiteter Wahrnehmung stellen die Hochschulen die von ihnen gesellschaftlich erwarteten umweltrelevanten Problemlösungen nicht optimal bereit. Überlange Studienzeiten, Betreuungsmängel, sowie Unverträglichkeit zwischen vermittelten Qualifikationsprofilen und den Anforderungen des Beschäftigungssystems sind einige der einschlägigen Vorwürfe. Dadurch schwindet die Akzeptanz bei Hochschulangehörigen, Wissenschaftsverwaltungen, Öffentlichkeit und Wirtschaft. Infolgedessen sind die Hochschulen in einer Legitimitätskrise, d.h. es mangelt ihnen an gesellschaftlicher Akzeptanz“ (Hein/Pasternack, 1998, 42). Diese Legitimitätskrise wird laut Hein dann im Anschluss der Diskussion zu einer Effizienzkrise umgedeutet, obwohl eine Unterfinanzierung des Hochschulsystems vorliegt, wird als Ursache mangelnde Effizienz angegeben. Als Lösung werden im Anschluss ökonomische Methoden

und ein fingierter Markt angeboten – zu diesem Ensemble zählt auch Projektarbeit. Da die Hochschulen aber nicht nur messbare Werte und Produkte, also Outputs, hervorbringen, sondern auch Ergebnisse multifaktorieller Art produzieren, namentlich Outcome, ist ihre Effizienz schwerlich an einem wirtschaftlichen Input-Output-Verhältnis zu messen. Dies findet in der Evaluation von Bildungseinrichtungen Berücksichtigung, wo zwischen Output und Outcome unterschieden wird: „Da eine Evaluation auch Urteile und Bewertungen zur Qualität bzw. Angemessenheit von Bildungsmaßnahmen einschließt, werden nachvollziehbare Bewertungskriterien vorausgesetzt. Dabei sind die Intentionen bzw. Ziele eines Programms [...] mit den erzielten Ergebnissen [Output] und längerfristigen Wirkungen [Outcome] [...] in Beziehung zu setzen“ (Ditton, 2010, 608). Die hochschulpolitische Diskussion orientiert sich indes stark an Kennzahlen und Outputs, statt am gesellschaftlich relevanten Outcome (Bretschneider/Pasternack, 2005). In jedem Fall sind die nachvollziehbaren Bewertungskriterien nicht klar benannt: Es gibt keinen bestimmten Qualitätsbegriff des umweltrelevanten Auftrags von Hochschulen, der gesellschaftliche Legitimität erwirkt. Darum rückt an diese Leerstellen ein ökonomisches Paradigma, welches die Legitimitätsproblematik jedoch nicht lösen kann. Die geschäftsmäßig effiziente Bewirtschaftung von Hochschulen scheint dabei nicht nur struktureller Modus zu sein, sondern selbst Ziel der Hochschulen. Während eine effiziente Bewirtschaftung bei begrenzten Ressourcen vernünftig ist (Hein/Pasternack, 1998), scheint eine Substitution qualitativer Leistungsziele durch ökonomisch quantifizierbare Ziele wenig klug.

Die vorangegangene Argumentation pflichtet keinem unkontrollierten Ressourceneinsatz oder einer Ablehnung der Projektförmigkeit bei. Finanzielle Umsicht als Anforderung an Hochschulen hat ihre Berechtigung und geht Hand in Hand mit einer organisierten Umsetzung von Vorhaben, dabei kann Projektmanagement hilfreich sein. Gleichzeitig ist es fragwürdig für alle Bereiche der Hochschule Projektmittel bereitzustellen, weil diese zeitlich befristet sind und damit teils Kernaufgaben des Bildungssystems in eine prekäre finanzielle Situation verschoben werden. Mag dies bei Forschungsprojekten noch vernünftig erscheinen, gerade mit Blick auf die Lehrentwicklung, die ein großer Bestandteil der Förderung im Q-Pakt und der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist, stellt sich die Frage, wie nachhaltig die

hier angestoßenen Projekte wirklich sein können, nachdem ihre Finanzierung beendet sein wird. Diese Situation wird noch dadurch verschärft, dass der Geldgeber von den Hochschulen Festlegungen verlangt, wie die Projekte im Anschluss an die Förderung finanziert werden (BMBF, 2010b). Bei einer Laufzeit von 4-10 Jahren befinden sich die Projekte zwischen einem dauerhaften und kurzfristigen Finanzierungsparadigma, ähnlich den Projekten der Exzellenzinitiative (Wespel/Orr et al., 2012) oder der Qualitätsoffensive (BMBF, 2015d). Wenn man die Hochschulen hier nicht zu Mutmaßungen in Bezug auf die Nachhaltigkeit ihrer Projekte oder gar zur Lüge animieren will, dann sollten Möglichkeiten der Anschlussfinanzierung von Beginn an eine größere Rolle für die Geldgeber spielen. Sonst werden die beantragten Projekte kurz nach Abschluss wie Seifenblasen platzen, statt zu einem Motor nachhaltiger Hochschulentwicklung zu werden. Hier zeigt sich auch, warum NPM als reines Spardiktat nicht taugt: Am Ende stellt jedes noch so effizient gemanagte Projekt eine Ressourcenverschwendung dar, wenn es nach Abschluss keine Möglichkeiten gibt, das Unternommene zu sichern und für dauerhafte Veränderung in der durchführenden Hochschule zu nutzen. Des Weiteren führen betriebswirtschaftliche Techniken zu einem Bedarf an mehr Personal. Was für die öffentliche Verwaltung festgestellt wurde (Holtkamp, 2008), scheint auch auf die Hochschule zuzutreffen, die Transaktionskosten für die Implementierung des NPM sind enorm. Am Beispiel der Transaktionskosten der öffentlichen Verwaltung: „Aus den Berichten der Landesrechnungshöfe, die alle für den vorliegenden Beitrag (seit dem Haushaltsjahr 2002) ausgewertet wurden, ergibt sich ein deutliches Bild. Das Effizienzziel und Konsolidierungsbeiträge werden danach insbesondere durch die hohen Transaktionskosten outputorientierter Steuerungselemente deutlich verfehlt. So belaufen sich beispielsweise nach Angaben des Landesrechnungshofs in Baden-Württemberg die Transaktionskosten der dortigen Verwaltungsreform, die als ‚Jahrhundertreform‘ in allen Verwaltungsteilen flächendeckend umgesetzt werden sollte und mit hohen Effizienzrenditen angekündigt wurde, auf 220 Mio. Euro. Bisher seien hierdurch allerdings jährlich nur 2 Mio. Euro Einsparungen entstanden, so dass sich die bis 2005 aufgelaufenen Kosten erst in 111 Jahren amortisieren würden. Da aber weiterhin jährlich 30 Mio. Euro an Kosten hinzukämen, wäre überhaupt keine Amortisation in Sicht (Rechnungshof BW 2007, S. 42). Allein für externe Dienstleister wurden 150 Mio. Euro ge-

zahl. Zusätzlich wurden in der Landesverwaltung 200 Controller eingestellt“ (Holtkamp, 2008, 431). Auch im Hochschulbereich wird durch die Projektwettbewerbe nun mehr Personal benötigt, um Hochschulprojekte durchzuführen. Und das betrifft nicht nur die Seite der Hochschulen auch auf Seiten der Ministerialbürokratie entstehen neue Arbeitsplätze beispielsweise bei Projektträgern. Es entstehen durch Projekte also Transaktionskosten, bei denen teilweise sogar unklar bleibt, wer sie Kosten tragen soll.

Die Implementation von NPM im Hochschulsystem kann aber nicht nur aus struktureller, sondern auch aus inhaltlicher Sicht kritisiert werden, denn parallel zu den strukturellen Entwicklungen, welche die Hochschule im Wettbewerb erlebt, ereignen sich massive inhaltliche Veränderungen in der Hochschulbildung selbst, die Bologna-Reform sei hier als integrales Moment genannt, da sie strukturelle und inhaltliche Entwicklungen herbeiführt (Mahner, 2012). Die miteinander verwobenen Entwicklungsprozesse struktureller und curricularer Natur versucht Ludwig Pongratz nachzuzeichnen (Pongratz, 2009, 2010). Seine Einsichten beschreiben die Entwicklungen im Bildungssystem als Ganzem und haben hohe Relevanz für das Hochschulsystem. Er beschreibt den Bologna-Prozess als gouvernementales Arrangement, welches das Bildungssystem in das politische Projekt des Neoliberalismus einbindet (Pongratz, 2009): „Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierten Service-Centern. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung‘, sondern die Vermarktung von Wissen, die nun formal nach dem Muster betrieblicher Projektabwicklung gehandhabt wird. [...] Dazu passt der zynische Unterton, mit dem die Bertelsmann-AG – Promoter des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – ihr Jahresmotto 1999 präsentierte: ‚Jeder ist unseres Glückes Schmied.‘ Das Motto decouvriert auf unfreiwillige Weise die raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, der der aktuelle Umbau des Schulsystems zuarbeitet. Sein wesentlicher Effekt besteht darin, das zu erzeugen, was Simons (in Anlehnung an Foucault) den ‚Willen zur Qualität‘ nennt. In ihm schürzt sich der Knoten von [...] Neoliberalismus, einem beständigen ökonomischen Tribunal und einem Verständnis des Individuums als ‚Selbstvermarkter‘“ (Pongratz, 2009, 126). Folgt man dieser Argumentation, ist ein vermehrtes Durchführen von Projekten an Hochschulen nur der Effekt einer gouver-

nementalen Strategie den Hochschulbereich taktisch, neoliberal zu imprägnieren, wie die Kritiker der Veränderungen konstatieren.

Wenn nun die Versprechen durch NPM nicht eingehalten werden und eine potentielle Gefahr für die Hochschule als Institution darstellen können, sollten sich die Akteure dann nicht vom bestehenden Kurs abwenden? Täten sich die Akteure in den Hochschulen, die Lehrenden und Lernenden, die Verwaltungen und Leitungen dann nicht gut im Boykott? Gilt es den Rückzug aus diesen Entwicklungen anzustreben? Gemeinsam mit Pongratz gelangt der Autor zu einer anderen Sichtweise: „Zweifellos ist diese Widerstandfigur [des Rückzugs bzw. der Verweigerung] zutiefst ambivalent [...]. An die Stelle des Rückzugs könnte auch eine Übernahme-Strategie treten [...]. Möglich ist beides: das Spiel nicht mitzuspielen und das Spiel anders zu spielen. Wer letztere Möglichkeit wählt, muss den Widersprüchen nachgehen, die dem System selbst innewohnen“ (Pongratz, 2009, 150), denn NPM und die dadurch beförderte Projektform in Hochschulen kann hilfreich dabei sein, Inhaltliche Verbesserungen zu erzielen, um Forschung und Lehre zu verbessern (Bodenhöfer, 2005). Hieraus sollten Konsequenzen gezogen werden, um die Durchführung von Projekten, als Effekt der Entwicklung hin zur Hochschule im Wettbewerb kritisch weiterzuentwickeln und zu verändern, wozu die einzelnen Instrumente neuer Steuerung unter dem Leitbild einer Organisation entwickelt werden müssen, die wissenschaftsspezifisch ist (Seidler, 2005). Die Zusammenhänge, Grundlagen und Durchführung von Projekten an Hochschulen können erkannt, beschrieben und weiterentwickelt werden. Ziel dieser Arbeit ist es unter anderem einen Beitrag hierfür zu leisten. Darüber hinaus sind Programme wie der Q-Pakt durchaus geeignet die Offenheit der Hochschulen temporär festzuschreiben und eine zielorientierte Umsetzung von Projekten zu fördern, auch um gesellschaftliche Akzeptanz zu erhöhen. Dies drückt sich in der Forschung bereits aus, indem Projektthemen ausgewählt werden, die als legitim und fortschrittlich gelten beziehungsweise eine gesellschaftliche Relevanz haben (Torka, 2009, 286). Natürlich ist die kritisch zu bewerten, wenn dadurch Grundlagenforschung oder Randthemen aus dem Fokus geraten. Aber durch den Qualitätspakt Lehre wurde zum Beispiel ein Thema gefördert, das eben diese gesellschaftliche und politische Legitimation verkörpert und ein Kernthema

der Hochschulen sein sollte und es dennoch lange Zeit nicht gewesen ist: Die Verbesserung und Optimierung von Studium und Lehre.

## 2.4 Governance am Beispiel des Qualitätspakts Lehre

In Programmen wie dem Qualitätspakt Lehre zeichnet sich eine Formation der hier beschriebenen Zusammenhänge von NPM als Governance-Konfiguration deutlich ab (Boer/Enders et al., 2007):

1.) Mit Blick auf die staatliche Detailsteuerung ist festzustellen, dass stärker Rahmenvorgaben festgelegt werden und weniger konkrete Inhalte beschrieben sind. Das kommt im Qualitätspakt Lehre in den groben Zielen der Förderlinie zum Ausdruck. Es gibt drei große Themen, in die sich die Hochschulen mit ihren Projekten einordnen können, die unter dem großen Banner der „Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität in der Lehre“ stehen (BMBF, 2010b). Die Hochschulen können also recht frei gestalten, wie sie ihre Projekte in der Förderlinie unterbringen, ob beispielsweise strukturelle oder curriculare Ziele im Mittelpunkt einzelner Maßnahmen stehen. 2.) Bei der zielbezogenen Außensteuerung ist ein starker Anstieg zu verzeichnen: Die Hochschulen sind im Qualitätspakt Lehre daran gebunden, die Förderung eines Themas zu forcieren, nämlich das der ausgeschriebenen Förderlinie. Das Zustandekommen der Ausschreibung ist allerdings von vielen Akteursgruppen beeinflusst, dadurch finden die Interessen dieser verschiedenen Stakeholder ihren Weg in die Hochschulen (siehe Kapitel 6.1). Dies konterkariert im Grunde den Rückzug der staatlichen Detailsteuerung, denn während die Art der Umsetzung freigegeben wird, ist die Entwicklung der Antragsthemen festgelegt. Dadurch steigt der Einfluss jener Gruppen, die sich in der Formulierung der Ausschreibung durchsetzen können, im Gegensatz zu einer Antragslinie, die zum Beispiel Projekte im Bereich Lehre fördern würde, sich aber nicht auf konkrete Teilbereiche bezieht. 3.) Im Bezug auf die Einführung eines fingierten Wettbewerbs zwischen den Hochschulen ist der Qualitätspakt ein Paradebeispiel, er verteilt kein Geld über alle Hochschulen hinweg, orientierte sich aber bei der Vergabe der Projektzusagen am so genannten Königssteiner Schlüssel (BMBF, 2010b). Dieser Verteilungsschlüssel sorgt dafür, dass die einzelnen Bundesländer ähnliche viele Projektzusagen erhalten, damit zählt aber nicht



nur die Qualität der Anträge allein (wie es auf einem nicht fingierten Markt idealerweise der Fall wäre), sondern es spielen auch politische Interessen in die Entscheidung hinein. Gleichzeitig wurde durch die wettbewerblich ausgeschriebenen Mittel ein großer Konkurrenzdruck für die den Hochschulen geschaffen, lediglich die Hälfte der Hochschulen wurde allerdings gefördert, was den Druck erhöht in zukünftigen Ausschreibungen Mittel einzuwerben. 4.) Im Bezug auf die hierarchische Selbststeuerung lässt sich feststellen, dass durch den Qualitätspakt Lehre an den teilnehmenden Hochschulen einer Zentralisierung der Projektvorhaben begünstigt wurde. Die Projektanträge mussten jeweils von der Hochschulleitung eingereicht werden, was die beantragten Projektmaßnahmen zur „Chefsache“ machte. Selbst in dezentral angesiedelten Projekten war somit die Hochschulleitung präsent, die in der Regel als Ansprechpartner die Dekanate als mittlere Führungsebene mit einbeziehen muss. Dadurch fand eine Stärkung der hierarchischen Selbststeuerung in Bezug auf die Projekte statt, was teils zum Problem führte, dass Hochschulleitungen eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Projekte entwickelten und selbst bei dezentralen Projekten regelmäßig in die Detailsteuerung eingriffen. 5.) Die akademische Selbstorganisation wurde mit Blick auf das Peerassessment der Projektanträge berücksichtigt, die Gutachter bestanden zum Großteil aus Fachwissenschaftlern und weiteren Experten. Gleichzeitig spielte die akademische Selbstorganisation der Lehrenden in den Hochschulen in vielen Fällen eine untergeordnete Rolle, auch weil die hierarchische Selbststeuerung gestärkt wurde und somit viele Diskussionen um Inhalte von der fachlichen Ebene auf die Steuerungsebene verschoben wurden.

### **3 Theoretische Grundlagen der empirischen Analyse**

In der vorliegenden Arbeit sollen die Besonderheiten von Projektmanagement in Studium und Lehre anhand der subjektiven Erfahrung von Projektleitern im Qualitätspakt Lehre untersucht werden. Um die Untersuchung theoretisch angemessen zu verankern wurde der Ansatz der Educational Governance gewählt. Hier nun findet die Grundlegung der empirischen Analyse statt, dazu werden 1.) Konzepte aus der Projektmanagementlehre herangezogen, um die untersuchten Fälle als Projekte analysieren zu können, 2.) wird das Konzept der

loosely coupled systems eingeführt, um eine organisationssoziologische Rahmung des Hochschulkontexts der Projekte zu ermöglichen.

Die Aspekte aus der Projektmanagementlehre und das Konzept der losen Kopplung verbleiben allerdings auf einer beschreibenden Ebene der Strukturen, also auf einer deskriptiven Ebene institutioneller Rahmenbedingungen. Hier lässt sich zwar Akteurshandeln beobachten, es lässt sich aber nur schwerlich in Bezug zu Governance-Impulsen setzen. Um zu verstehen, was Hochschulprojekte ausmacht, ist diese übergeordnete Perspektive aber wichtig. Die zwei Elemente Projektmanagement und lose Kopplung tragen also voraussichtlich etwas zur Erklärung des Beobachteten bei, sie können aber nicht verstehen helfen, warum zwischen theoretischen Beschreibungen und der empirischen Wirklichkeit im Bezug auf Governance eine Distanz besteht. Wie transformieren, adaptieren, verwandeln und gestalten Projektleiter im Zusammenhandeln mit anderen Akteuren in Hochschulen Governance-Impulse so, dass sie den einzelnen Projekten ein Gesicht geben? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, stellt sich die Frage, was im Lauf des Projektprozesses im Bildungswesen auf Akteurs-ebene geschieht. Dazu muss das Untersuchungsdesign auf die Verbindungen zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene der einzelnen Akteure genauer eingehen können, also einen theoretischen Erklärungsansatz finden, der einen Gesamtzusammenhang zwischen Educational Governance und individuellem Akteurshandeln herzustellen vermag. Im Anschluss an Projektmanagementaspekte und lose Kopplung wird daher das Konzept der Rekontextualisierung näher beschrieben. Die drei theoretischen Versatzstücke ergänzen sich und bieten zur Planung der empirischen Untersuchung gehaltvolle Quellen, so lassen sich auf Grundlage dieser Theorien Annahmen für alle institutionellen Ebenen formen, um Hochschulprojekte zu betrachten. Sie dienen folglich als Basis für die Operationalisierung und Auswertung der forschungsleitenden Fragen in der empirischen Untersuchung.

Abbildung 5: Theoretische Grundlagen der empirischen Analyse



### 3.1 Bezugspunkte aus der Projektmanagementlehre

„Projects are unique, and each one is different than all the others that have preceded it. That uniqueness requires a unique approach that continually adapts as new characteristics of the project emerge. [...] Being ready for them and adjusting as needed means that we must be always attentive to doing what makes the most sense given the circumstances. Hence, project management ist nothing more than organized common sense“ (Wysocki, 2011, xxxi).

#### Box 2

Der organisierte gesunde Menschenverstand, der hier beschrieben wird, macht den Kern der Theorien und Technologien der Projektmanagementlehre aus. Mit ihm lässt sich den inhaltlich und sozial komplexen Situationen begegnen, die durch Projekte in der Regel hergestellt werden. Hier werden nun einige ausgewählte Konzepte des umfangreichen Projektmanagementkanons vorgestellt. Hierzu werden mit Blick auf die leitenden Forschungsfragen die

wichtigsten Elemente aus der Projektmanagementlehre aufgegriffen, um sie auf die Hochschule bezogen untersuchen zu können. Diese Ausführungen stellen somit neben dem Konzept der losen Kopplung und dem der Rekontextualisierung den ersten der drei theoretischen Bausteine dar, die zur Auswertung des empirischen Materials herangezogen werden. Ziel dieses Abschnitts ist nicht die detaillierte Darstellung aller Elemente der aktuellen Projektmanagementlehre, solch eine Repetition wäre auch überflüssig, einerseits weil die nationale und internationale Literatur hierzu eine mannigfaltige Anzahl vernünftiger Kompendien bietet und andererseits, und das ist der wichtigere von beiden Aspekte, weil nur eine begrenzte Anzahl an Konzepten in der empirischen Untersuchung aufgegriffen werden kann. Eine umfangreiche Darstellung der Projektmanagementlehre würde die Arbeit an dieser Stelle überfrachten.

Sich auf „die Projektmanagementlehre“ zu beziehen, bedeutet ein weites Feld zu beleuchten, weil es sehr viele Ansätze und Schulen zum Thema gibt und noch mehr Publikationen. Trotz der großen Vielfalt in der Projektmanagementlehre sind die wichtigsten Definitionen international und national allerdings die gleichen, sie werden von den verschiedenen Fachgesellschaften des Projektmanagements formuliert. Die international bedeutendsten englischsprachigen Fachgesellschaften mit eigenen Zertifizierungen sind (Pannenbäcker, 2001): Das Project Management Institute (PMI-Project Management Institute, 2015a) und die International Project Management Association (IPMA-International Project Management Association, 2015) aus den Vereinigten Staaten von Amerika, hinzu kommt die verbreitete Zertifizierung „Prince2“ (AXELOS, 2015) aus Großbritannien und das Australian Institute for Project Management, international spielen zudem die Normungsinstitute British Standards Institution und die International Organisation for Standardization eine Rolle (Pannenbäcker, 2001). Auf nationaler Ebene ist vor allem die Gesellschaft für Projektmanagement (GPM-Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V., 2015) von Bedeutung, sie ist ein nationaler Ableger der amerikanischen International Project Management Association, die in vielen weiteren Staaten mit nationalen Fachgesellschaften vertreten ist. Die verschiedenen Fachgesellschaften haben die Verbreitung von Projektmanagement in den letzten Jahrzehnten maßgeblich vorangetrieben. Dabei können verschiedene Phasen der Etablierung des Pro-

jektmanagements festgehalten werden. Gessler teilt die Entwicklung des Projektmanagements folgendermaßen ein: „Die Gründungsphase (1920-1960)“, „die Etablierungsphase (1960-1990)“ und „die Konsolidierungsphase (ab 1990)“ (Gessler, 2009, 346/347). In Deutschland hat die Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement (GPM) stark zur Internationalisierung des Feldes beigetragen. Sie entstand in einem Institutionalisierungsschub zum Ende der 1970er Jahre, dieser ging einher mit einer Kanonisierung der allgemeinen Projektmanagementlehre (Keyl, 2007). Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die Steuerung von industriellen, ingenieuralen Arbeitsprozessen, dieser „Nukleus“ war bestimmend für die Entwicklungen im darauffolgenden Jahrzehnt (Keyl, 2007). Bis in die 1990er hinein entwickelte sich schließlich die GPM mehr und mehr zu einer Institution, mit berufsverbandlichen Elementen: „Mit dem Ausbau und der Weiterentwicklung der bestehenden Qualifikationsprogramme, aber auch mit der Einführung eines Zertifizierungssystems vollzieht sich eine Institutionalisierung der Kompetenzvermittlung im Projektmanagement [...], mit der Entwicklung von Karrieremodellen wird versucht eine *langfristige Perspektive* für Projektmanagement zu etablieren“ (Keyl, 2007, 87). In Arbeitsorganisationen der freien Wirtschaft, in denen Projektmanagement eine längere Tradition hat als im Hochschulbereich, ist Projektmanagement zudem längst zu einer geregelten Tätigkeit geworden: „Projektmanager ist ein eigenständiges Berufsbild im projektorientierten Unternehmen“ (Gareis, 2006, 102). Im Rahmen dieser Entwicklungen wird auch die Rolle des Projektmanagers immer wieder erweitert und neu definiert. Zusammenfassend lässt sich zur Etablierung der Projektform und des Projektmanagements feststellen: „Ausgehend von den dabei beteiligten Unternehmen der Luft- und Raumfahrtindustrie durchläuft diese Managementmethodik seit etwa den 1960er Jahren eine steile Karriere und dringt dabei in immer weitere Wirtschaftsbranchen (vgl. etwa Pfeiffer 2004) und inzwischen auch andere gesellschaftliche Bereiche ein“ (Keyl, 2007, 2). Zu diesen anderen gesellschaftlichen Bereichen zählt heute auch die Hochschule: „Forschungsorganisationen finanzieren oder akquirieren Projekte, wissenschaftliche Karrieren verlaufen von Projekt zu Projekt, Professoren und der wissenschaftliche Nachwuchs haben Rollen des Projektleiters, Projektmitarbeiters oder zunächst der Projekthilfskraft inne“ (Torka, 2009, 284). So kommt die Projektform heute in der Forschung sowie neuerdings in Studium und

Lehre beziehungsweise in übergreifenden Bereichen zum Einsatz, sie formt ein neues Betätigungsfeld für Projektmanager im Bereich der Hochschule.

Anmerkung zur Lage empirischer Studien über Projektmanagement:

Die Lage empirischer Studien zu Projektmanagement ist im Allgemeinen verbesserungswürdig. Es existieren zwar zahlreiche Studien, diese werden aber größtenteils den Anforderungen an wissenschaftliche Sozialforschung nicht gerecht (Hesseler, 2007, 90-96). Das hängt vor allem mit den Entstehungshintergründen der Studien zusammen, oft werden diese nicht von wissenschaftlichen Akteuren durchgeführt, sondern Fachgesellschaften und branchenspezifische Vereinigungen sowie Unternehmen erstellen diese Studien selbst. Auf internationaler Ebene gibt es beispielsweise die Onlinedatenbank zu Studien des Project Management Institutes (PMI-Project Management Institute, 2015a), auf Deutsch gibt es eine vergleichbare Datenbank der Deutschen Gesellschaft für Projektmanagement (GPM-Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V., 2015). Viele der dort und anderswo vorliegenden Studien entsprechen aber nicht wissenschaftlichen Standards hinsichtlich der Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung (Lamnek, 2010), dies gilt insbesondere für die Dokumentation des methodischen Vorgehens und des Samplings. Solche Studien entstehen oft aus der Praxis für die Praxis und können dort sicherlich hilfreiche Impulse liefern. Es gibt sogar regelmäßig durchgeführte große Studien wie die „Pulse of the Profession Studie“ (PMI-Project Management Institute, 2015b), doch auch hier sind zum Teil grundlegende wissenschaftliche Standards nicht offen gelegt. Mit Blick auf wissenschaftliche Gütekriterien und deren Transparenz wurden empirische Untersuchungen für die vorliegende Studie sehr vorsichtig ausgewählt. In der Literaturanalyse zeigte sich, dass passende und verwertbare Studien vor allem in Form von wissenschaftlichen Artikeln und Dissertationen aus den Wirtschafts- und Sozial-, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften bestehen. Die Anzahl der Publikationen, die den vorbenannten Kriterien entsprechen, ist jedoch überschaubar. Dies rührt insbesondere daher, dass die bestehenden Publikationen oft auf die Handlungspraxis ausgerichtet sind und wirtschaftswissenschaftliche Mikrotheorien entwerfen. Eine Übersicht zu Projektmanagement als Gegenstand empirischer Forschung liefern Borchert et. al. (2005).

#### Box 3

Nachfolgend werden die wichtigsten Begriffe aus der Projektmanagementlehre erläutert, um die Gegenstände und Fälle angemessen verstehen zu können. Dem folgen ein mehrdimensionales Modell des Projektmanagements und eine Konturierung der Stelle des Projektleiters,

die besonders auf die Aufgaben und Kompetenzen der Projektleiter eingeht. Abschließend wird ein Einblick in verschiedene Aufbauorganisationen von Projekten gegeben. All diese Aspekte werden in der Auswertung der einzelnen Fälle anschließend untersucht und lassen so eine Betrachtung aus Sicht der Projektmanagementlehre zu. Spannend ist daran insbesondere die Frage, ob die als universell verstandene Projektmanagementlehre eine Relevanz für die Hochschule hat, mithin ob anhand ihrer Konzepte die Praxis der Hochschulprojekte betrachtet werden kann.

Um ein grundlegendes Bild der zu untersuchenden Projekte zeichnen zu können, werden hier definitorische, personelle und organisatorische Aspekte von Projekten vorgestellt<sup>17</sup>. Folgende Konzepte der Projektmanagementlehre werden hier nun konkret betrachtet:

- 1.) Definitorisches: Mit Blick auf den internationalen Diskurs werden die Begriffe Projekt und Projektmanagement definiert und die Dimensionen des Projektmanagements dargestellt.
- 2.) Personelles: Im Anschluss wird eine Definition der Projektleiterrolle erarbeitet, die sich auf die verschiedenen Projektmanagementdimensionen bezieht. Hierzu wird die Projektleiterrolle hinsichtlich der Aufgaben, Befugnisse, Kompetenzen und der getragenen Verantwortung konturiert.
- 3.) Organisatorisches: Es werden drei Konzepte der Projektorganisation bezüglich ihrer grundlegenden Konzeption und ihrer Vor- und Nachteile dargestellt.

---

<sup>17</sup> Hesseler (2007) kritisiert die schematische Trennung: „Bis heute prägt ein eher strukturalistischer Zugang zur Wirklichkeit [die Sicht von personellen und organisatorischen Abläufen], in dem die formelle Organisationsstruktur eine beherrschende Rolle spielt. Damit ist die Zweiteilung von Zustands- bzw. Beziehungsstrukturen (Aufbauorganisation) und Prozessstrukturen gemeint, die auch in der praktischen Organisationsarbeit die gleichberechtigte Berücksichtigung informeller Aspekte (soziale Beziehungen, Menschen) erschwert. Dominieren technisch-instrumentelle Aspekte, sind Menschen nur Systemelemente (Prozessträger) unter anderem, die sich qualitativ nicht von Systemelementen wie z.B. Maschinen unterscheiden. Dadurch kann ihre Anpassung als Objekte im ausführenden Bereich in den Mittelpunkt des Organisierens rücken“ (Hesseler, 2007, 33/34). Diese Kritik soll hier nicht zurückgewiesen werden, dennoch ist eine schematische Darstellung eine Erleichterung für ein erstes Verstehen der Zusammenhänge und darüber hinaus wird versucht, mit dem Modell der Projektmanagementdimensionen prozessuale Aspekte mit organisatorischen zusammenzuführen.

Diese Aspekte dienen dazu, in der empirischen Auswertung die Grundlagen des Projektmanagements anhand der dargelegten Konzepte gemeinsam mit den organisatorischen Besonderheiten der Hochschule und des Bildungssystems zu betrachten.

### 3.1.1 Definitorisches: Die Konzepte „Projekt“ und „Projektmanagement“

Ohne die Existenz von Projekten bedürfte es auch keiner speziellen Konzepte und Techniken, um diese zu managen. Doch was genau ist ein Projekt? Kunstprojekt, Theaterprojekt, Entwicklungsprojekt, Partnerprojekt, Lehrprojekt, Bauprojekt, Entwicklungsprojekt, Kulturprojekt, Sozialprojekt, Kundenprojekt, Eingliederungsprojekt, Qualifizierungsprojekt, Gesundheitspräventionsprojekt, Forschungsprojekt etc.. All diesen, wenngleich teils sehr unterschiedlichen Vorhaben ist gemein, dass sie durch die Projektform spezifiziert werden. Diese Spezifizierung geht im Wesentlichen auf eine Begrenzung von Ressourcen und Zielen zurück, die in ihrer Kombination für jedes Projekt einzigartig sind:

**„A project is a time and cost constrained operation to realise a set of defined deliverables (the scope to fulfil the project’s objectives) up to quality standards and requirements“ (IPMA-International Project Management Association, 2006, 13).**

Box 4

Diese Definition stellt den Konsens der Annahmen über Projekte dar: Zeit und Kosten sind festgesetzte Ressourcen, um beschriebene Ziele zu erreichen (PMI-Project Management Institute, 2008a). Diese Begrenzungen lassen eine klare Beschreibung bei maximaler Offenheit zu, dadurch kann das Projekt seiner Form nach in vielen Szenarien eingesetzt werden. Die hohe Anschlussfähigkeit des Projektbegriffs ist also in der Universalität der Projektform selbst begründet: „Projektförmigkeit lässt sich zur Absicherung unsicherer Verhältnisse nutzen. Der Offenheit sachlicher Orientierungen und sozialer Einbettungen sowie des Zeithorizonts wird mit einer temporären Festschreibung dieser Wirklichkeitsausschnitte begegnet. So werden im Projekt die sachliche, zeitliche und soziale Dimension temporär festgeschrieben und einer temporär unsicheren Zukunft entgegengesetzt“ (Torka, 2009, 34). Alles kann



folglich zum Projekt werden – jedes Vorhaben und jede Unternehmung. Dies bedeutet nicht, dass der Projektbegriff beliebig ist, sondern kennzeichnet gerade seine Eigenheit: Er ist unter unterschiedlichsten Rahmenbedingungen immer wieder einsetzbar: Projekte werden folglich notwendig, wenn die sicheren Pfade verlassen werden, insofern stehen sie immer mit Innovationen und risikobehafteten Situationen im Zusammenhang: „So verdeutlicht Anselm Strauss (Strauss 1991: 99-120) am Beispiel einer medizinischen Operation, in der Komplikationen auftreten, dass der Routinebruch eine entscheidende Bedingung ist, damit sich ein Handlungszusammenhang potenziell projektförmig verfassen kann“ (Torka, 2009, 32).

Während die oben dargelegte Definition von Projekten die Aufmerksamkeit auf die Merkmale von Projekten in der Praxis legt, kann auch eine abstraktere Beschreibung erfolgen, welche sich mit den damit verbundenen Handlungsmustern befasst: „Die Projektform ist ein von subjektiven Intentionen ablösbares und situationsübergreifendes Orientierungsmuster, das nach Maßgabe eigener Unterscheidungen strukturwirksam wird, weil es zur Handlungsorientierung praktisch in Anspruch genommen wird“ (Torka, 2009, 49). Diese abstraktere Definition der Projektform als Handlungsmuster wurde von Torka (2009) aufgrund seiner empirischen Untersuchungen von Forschungsprojekten vorgelegt. Dabei zeigen die empirischen Ergebnisse, dass Projekte im Forschungsbereich einer universellen Projektlogik folgen, die auch für andere Projekte eine Rolle spielen. Der Anwendungsbereich Forschung beziehungsweise der organisationale Kontext Hochschule schlug sich aber in der Untersuchung Torkas gleichwohl nieder: Die Projektstruktur wirkte förderlich und hinderlich zusammen mit den unterschiedlichen Formen technischer, empirischer und theoretischer Forschung. Die Projektform scheint also universelle Merkmale zu entfalten, die aber spezifische Nuancen ausbilden. So steht nach einer allgemeinen Definition, wie sie hier zu finden ist, die Frage im Raum, wie sich diese Definition in der Praxis erweitern lässt: So wird aus dem Projekt in der Informationstechnologie (IT) ein IT-Projekt, aus dem Projekt zur Errichtung eines Gebäudes ein Bau-Projekt und aus einem Projekte in der Forschung ein Forschungs-Projekt. Der hier verwendete Begriff des Hochschulprojekts versucht nun die Merkmale von Projekten in der Hochschule zu erfassen, die keine reinen Forschungsprojekte darstellen. Sie fallen zumeist in einen intermediären Bereich zwischen Forschung und Lehre in den Hochschulen

(Reichert/Winde et al., 2012), der gerne als dritter Raum oder third space (Whitchurch, 2008) bezeichnet wird.

Die Frage, was nun Hochschulprojekte über die allgemeine Definition hinaus kennzeichnet, ist Teil der empirischen Untersuchung.

In der Existenz von Projekten nimmt das Projektmanagement seinen Ausgangspunkt. Die Definition des Projektmanagements ist je nach Fachgesellschaft und Schule unterschiedlich akzentuiert (Pannenbäcker, 2001), teils stehen die Führungsaufgaben im Vordergrund, wie in der Definition des Deutschen Instituts für Normung (DIN-Deutsches Institut für Normung e.V., 2013), teilweise die Kundenorientierung, wie bei den amerikanischen Fachgesellschaften (IPMA-International Project Management Association, 2006; Wysocki, 2011). Der Mittelpunkt bleibt aber bei allen Definitionen der Aufgabenbezug im Hinblick auf das jeweilige Projekt:

**„Project management, then, is the application of knowledge, skills, tools, and techniques to project activities to meet the project requirements. [...] Project management brings a unique focus shaped by the goals, resources and schedule of each project“ (PMI-Project Management Institute, 2015b, o.A.).**

Box 5

Der Autor stimmt mit der Meinung Pannenbäckers überein, dass diese Definition des Projektmanagements zwar definitorisch eine gute Reduktion darstellt, aber die Vielfältigkeit des Projektmanagements nicht abstrakt genug erfasst und durch eine Beschreibung der Dimensionen von Projektmanagement ergänzt werden sollte (Pannenbäcker, 2001). Diese Dimensionen können beispielsweise konkrete Aufgabenbereiche des Projektmanagements beschreiben. Solch eine Definition könnte folgendermaßen lauten: „Project management is the process of guiding a project from its beginning through its performance to its closure. Project management includes three basic operations:

- Planning: Specifying the desired results, determining the schedules, and estimating the resources

- Organizing: Defining peoples roles and responsibilities
- Controlling: Reconfirming people's expected performances, monitoring actions and results, adressng problems, and sharing information with interested people“ (Portny, 2007, 11).

Diese Definition ist allerdings durch die starke Konzentration auf die Aufgabenfelder noch nicht in der Lage, auch externe und interne Einflüsse zu erfassen. Darum wird hier ein wesentlich erweitertes Modell der Projektmanagementdimensionen vorgestellt: Das Modell von Hanft zeigt, dass sich Projektmanagement an den Einflüssen auf das Projekt und den Handlungsdimensionen während der Projektdurchführung orientiert. Als äußere Einflüsse auf das Projekt können externe Aspekte gelten, beispielsweise gesetzliche Regelungen. Einflüsse von innen kommen aus der Trägerorganisation des Projektes, hier spielt zum Beispiel die Organisationskultur eine Rolle. Im Zentrum stehen die Zieldimensionen aller Projektvorhaben (Ergebnis, Kosten, Zeit), die in der Literatur als „magisches Dreieck“ (Möller/Dörrenberg, 2003, 21/22) beschrieben werden. Ausgehend davon werden einzelne Prozesse/Aspekte der Projektarbeit um die Ziele angeordnet und in Verbindung mit organisatorischen Komponenten gesetzt. So bezieht sich zum Beispiel der Projektprozess auf die methodischen Anforderungen, die an Projektmanagement gestellt werden.

## Projektmanagement-Dimensionen

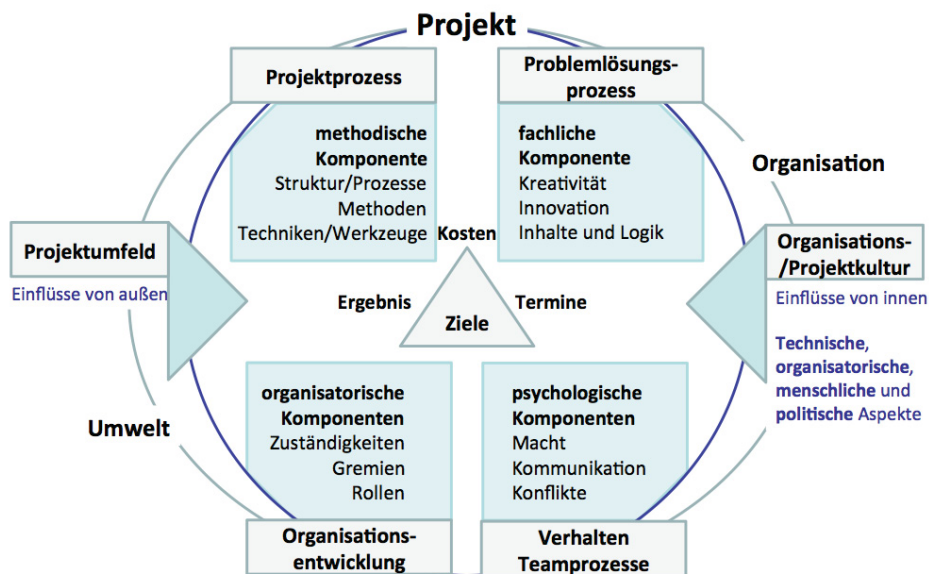


Abbildung 6: Projektmanagementdimensionen; eigene Darstellung in Anlehnung an Hanft (Hanft, 2008, 375; Hanft lehnt sich an: Hansel/Lomnitz, 2003)

Hanft bedient sich in der Darstellung bei einem Grundmodell von Hansel und Lomnitz (2003), neben den Einflüssen von innen und außen bestehen vier auf die Ziele bezogene Projektdimensionen, mit denen Hanft bestimmte Prozesse verbindet (Projektprozess, Problemlösungsprozess, Verhalten und Teamprozess sowie Organisationsentwicklung):

### 1. Projektprozess

Im Projektprozess geht es um die Herstellung von Standards für das Projekt. Methoden und Techniken des Projektmanagements sollen erlernt und eingesetzt werden, um einen optimalen Ablauf beziehungsweise eine optimale Organisation zu ermöglichen. Diese Dimension bezieht sich auf alle Strukturen und Prozesse im Zusammenhang mit methodischen Komponenten des Projektmanagements.

### 2. Problemlösungsprozess

Der Problemlösungsprozess umfasst vor allem Fachinhalte aus dem Bereich, in dem das Projekt angesiedelt ist. Dabei gilt: Je komplexer das Projekt je weniger Bedeutung haben Fachinhalte für den Projektleiter, dieser muss zwar im Großen und Ganzen wissen, worum es geht, benötigt aber nicht für jedes Teilprojekt Fachwissen, dieses liegt dann bei den Pro-

jektmitarbeitern. Bei weniger komplexen Projekte gewinnt diese Dimension oft an Bedeutung für den Projektleiter hinzu, da dann mehr Fachwissen seinerseits benötigt wird.

### 3. Verhalten und Teamprozesse

Diese Dimension ist auf die psychologischen Komponenten der Projektdurchführung bezogen (Wastian/Braumandl et al., 2012). Die Personalführung beziehungsweise der Umgang im Projekt steht hier im Zentrum. Nicht zu unterschätzen ist der sehr große Anteil der Kommunikation, da Kommunikation eine bedeutende Rolle in Projekten spielt (Freitag, 2011).

### 4. Organisationsentwicklung

Diese Dimension ist auf die Trägerorganisation der Projekte gerichtet, dabei interessiert, welche Kultur dort vorhanden ist, welche Regeln gelten und wie groß die Handlungsspielräume der einzelnen Akteure sind. Damit markiert diese Dimension den Umgang mit organisatorischen Komponenten der jeweiligen Trägereinrichtung.

Diese vier Prozessdimensionen beschreiben die einzelnen Dimensionen des Projektmanagements und lassen sich der oben aufgeführten Definition von Projektmanagement hinzufügen:

Projektmanagement umfasst alle Handlungen zur Durchführung eines Projekts, um die Projektziele in angemessener Form zu erreichen. Das Handeln im Projektmanagement bezieht sich dabei auf methodische, fachliche, psychologische und organisatorische Dimensionen des Projekts.

Die Projektdimensionen werden im Abschnitt zu den Aufgaben eines Projektleiters (3.1.2) wieder aufgegriffen, denn den einzelnen Dimensionen lassen sich Aufgaben zuordnen und es stellt sich für die empirische Untersuchung die Frage, welche Projektmanagementdimensionen in den untersuchten Hochschulprojekten welche Bedeutung haben.

Die Definitionen von Projekten und Projektmanagement verweisen bereits auf die handelnden Akteure im Projekt: „Im institutionellen Sinn gehören zum Projektmanagement alle Personen und Personengruppen, die PM-Aufgaben wahrnehmen und damit Funktionsträger im Projekt sind“ (Pannenbäcker, 2001, 54). Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die Projektleiter, daher wendet sich der folgende Abschnitt dieser Position zu.

### 3.1.2 Personelles: Der Projektleiter als zentraler Akteur

Im Rahmen dieser Arbeit ist die Position des Projektleiters zentral, weil der Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung die subjektiven Erfahrungen von Projektleitern sind. In diesem Kapitel wird die Bedeutung des Projektleiters<sup>18</sup> im Zusammenhang mit den verschiedenen Dimensionen des Projektmanagements beleuchtet. Eine Definition der Projektleiterrolle orientiert sich im Normalfall an der Verantwortung des Projektleiters für den Projektprozess und an den spezifischen Aufgaben, die mit dieser Rolle verbunden sind. Der Projektleiter ist nur eine von vielen Rollen, die sich in einem Projektteam finden, allerdings hat er eine herausgehobene Position. Neben dem Projektleiter können noch Projektmitarbeiter ohne Beteiligung am Projektmanagement beziehungsweise der Projektleitung genannt werden und Verantwortliche, die über der Projektleitung stehen, zum Beispiel Projekt-Direktoren (Pannenbäcker, 2001, 54/55). Die Projektleiterposition selbst wird weiter unten spezifiziert, grundsätzlich kann sie in Abhängigkeit von der übertragenen Verantwortung spezifiziert werden.

Viele Stimmen in der Literatur sehen den Projektleiter als die zentrale Figur des Projekts an: „Der Projektleiter ist die für die Projektleitung verantwortliche Person. Dementsprechend kommt der Rolle des Projektleiters die wichtigste Bedeutung bei einem Projekt zu“ (Kremer/Rohde, 2012, 199). Die Rolle des Projektleiters ist davon geprägt, dass sie ihrem Träger große Verantwortung und viele Kompetenzen abverlangt. Die Tätigkeit des Projektleiters ist dabei durch verschiedenste Aufgaben und Anforderungen geprägt, die ihr gemeinsames in der Diversität ihrer Austragungsorte haben. Der Projektleiter steht mit allen vom Projekt betroffenen und am Projekt interessierten Statusgruppen, den sogenannten Stakeholdern, in Beziehung, was seine Rolle problematisch machen kann. Das Project Management Institute bietet eine bestechend knappe Beschreibung des Projektleiters:

---

<sup>18</sup> Hier wird durchgängig vom Projektleiter und Projektmanager synonym gesprochen, im Verlauf der empirischen Untersuchung wurden die Interviewpartner als die sogenannten „operativen Projektleiter“ (OPL) benannt (siehe hierzu auch Kapitel 5). Hier sei nochmal gesondert erwähnt, dass die Bezeichnung Projektleiter nicht als genderspezifisch zu verstehen ist, sie umschließt Personen jeglichen Geschlechts in der Projektleitung.

**„The project manager is the person assigned by the performing organization to achieve the project objectives“ (PMI-Project Management Institute, 2008b, 13)**

Box 6

Diese Definition ist allerdings nur ein Minimalkonsens über die Projektleiterrolle, es gibt in der internationalen Literatur keinen einheitlichen Begriff und keine einheitliche Definition des Projektleiters (Pannenbäcker, 2001). Klar ist, dass der sogenannte Projektleiter im Zentrum des Projektgeschehens steht und den Projektprozess betreut. Nimmt man dabei den Leitungsaspekt in der Benennung Projektleiter ernst, so kann in diesem Zusammenhang davon gesprochen werden, dass der Projektleiter grundsätzlich eine Führungsaufgabe innehat, die je nach Kultur mit unterschiedlicher Verantwortung und Entscheidungskompetenz untermauert ist (Burghardt, 2012). Es ist allerdings wichtig zu beachten, dass der Leitungsaspekt in unterschiedlichen Organisationen kulturellen Schwankungen ausgesetzt ist. Die Leitung von Projekten kann demnach sowohl hierarchiefrei als auch hierarchisch erfolgen (Schulte-Zurhausen, 2010). Eine hierarchiefreie Projektgruppe gilt als gleichberechtigt ausgestaltet, manche Autoren sprechen darum in diesem Zusammenhang vom Projektleiter als „Projektsprecher“ (Schiersmann, 2011; Schulte-Zurhausen, 2010) oder auch vom „Gruppensprecher“ (Olfert, 2012a, 2012b). Hierarchische Projektgruppen hingegen haben üblicherweise ein Mitglied, welches besondere Kompetenzen zur Leitung des Projektes übertragen bekommt. In der Literatur finden sich unterschiedliche Modelle, um die Unterschiede zwischen Projektleitern herauszustellen. Schulte-Zurhausen differenziert beispielsweise „Projektsprecher, Projektkoordinator und Projektleiter“ (Schulte-Zurhausen, 2014, 454).

Die Unterscheidung wird dabei in Abhängigkeit von Projektgröße und Projektfortschritt getroffen. Ein kleines Projekt in Form einer Vorstudie wäre unter dieser Perspektive wahrscheinlicher mit einem Projektsprecher versehen als mit einem Projektleiter. Umgekehrt gilt für ein großes Projekt mit weit vorangeschrittener Bedeutung (z.B. Einführung eines Produkts), dass hier eher ein Projektleiter anzutreffen sein wird. Für die Projektgröße wird solch ein Zusammenhang vom Autor ebenso für wahrscheinlich gehalten. Die Differenzierung nach weiten und weniger weit vorangeschrittenen Projekten wird hingegen stark bezweifelt. Sind es doch gerade jene Projekte, die noch sehr unklare Rahmenbedingungen haben, welche

einen hohen Projektmanagementaufwand bedeuteten, weil sie am Anfang völlig neuartiger Entwicklungen stehen. Dies ist insbesondere anzunehmen, weil am Beginn von potentiell aufeinander aufbauenden Projekten eine hohe sachliche Komplexität zu erwarten ist, die zumeist mit einer hohen sozialen Komplexität einhergeht, was jeweils auf Ansprüche an ein elaboriertes Projektmanagement verweist.

Eine etwas anders betonte Differenzierung findet sich bei Olfert, er differenziert „Gruppensprecher, Gruppenkoordinator, Gruppenleiter und Projektleiter“ (Olfert, 2012a, 53/54). Bemerkenswert ist bei Olfert vor allem, dass er den Projektmanager davon gesondert benennt. Der Projektmanager kann sowohl Gruppensprecher sein, er kann aber auch Gruppenleiter oder Projektleiter sein. Das mit dem deutschen Begriff Projektleiter verknüpfte Problem, dass die „Leitung“ als Führungsaufgabe darin benannt ist, wird hier durch den englischen Begriff scheinbar umgangen. Diese Trennung ist allerdings keine klare Abgrenzung, weil die deutsche Übersetzung von Management gängiger „Leitung“ heißt, der „Projektmanager“ also ein „Projektleiter“ ist. Das Problem der Zuschreibung oder Nicht-Zuschreibung von Leitungsaspekten ist also nicht nur in der Wirklichkeit von Organisationen präsent, sondern es spiegelt sich in den sprachlichen Wendungen des Tätigkeitsfeldes Projektarbeit. Wie hier umrissen, zeigt sich diese Problematik bereits bei der Bezeichnung, mit der Projektleiter adressiert werden. Entsprechend sieht Schelle beispielsweise die Projektleiterrolle als Rolle an, zu deren Kernproblemen bereits die Benennung der Projektleiterposition selbst gehört (Schelle/Ottmann et al., 2008). Begriffe wie Projektkoordinator und Projektsprecher werden oft unhinterfragt eingesetzt und transportieren doch ganz bestimmte Deutungen, die ein bestimmtes Konzept der erwarteten Rolle zum Ausdruck bringen. So kann es zu groben Missverständnissen bezüglich der Aufgaben, Befugnisse und Verantwortlichkeiten kommen, wenn diese nicht unter den Projektmitgliedern im Vorhinein geklärt werden können. Die empirische Auswertung wird daher auch besonderes Augenmerk auf die Denomination der einzelnen Projektleiter legen.

Gleichwohl es keine eindeutigen Definitionen gibt, die alle Projektleiter beschreiben, so gibt es doch Gemeinsamkeiten in der Projektleiterrolle, die sich auch empirisch zeigen: Die Bedeutung des Projektleiters für das jeweilige Projekt ist nicht zu unterschätzen. Die Projekt-



leiterposition kann als konstitutiv für das Projekt selbst gelten und hat enorme Auswirkungen auf die erfolgreiche Durchführung eines Projekts (Burghardt, 2012). Es gibt entsprechend kein Projekt ohne Projektleiter und der Projekterfolg ist maßgeblich mit von ihm abhängig. Die herausragende Bedeutung dieser Position ist dabei durch die ihr zugeschriebene Verantwortung erklärbar: Der Projektleiter ist für die Projektzielerreichung verantwortlich, hierzu obliegt es ihm, die Projektleitung operativ zu steuern. Damit verbunden sind Aufgaben-, Rollen-, Verhaltens- und Kompetenzzuschreibungen, die nicht nur besonders vielfältig und anspruchsvoll sind (Wegge/Schmidt, 2012), sondern auch in allen Projekt- und Projektmanagementdimensionen wirksam werden. Keine weitere Person hat eine dermaßen zentrale Stellung zu allen Projektbeteiligten. Hiermit ist nicht nur das unmittelbare Projektteam gemeint, es sind auch die Rollen der weiteren organisatorischen Ebenen angedeutet, die für die Tätigkeit des Projektleiters von hoher Bedeutung sind. Beispielsweise kann hier die Zusammenarbeit mit internen und externen Auftraggebern, möglichen Lenkungsausschüssen und Kunden sowie weiteren Mitgliedern der Projektleitung genannt werden. Ebenso können übergeordnete Programmleiter eine besonders bedeutsame Rolle für den Projektleiter spielen. Die Verantwortlichkeit für die Projektzielerreichung durch den Projektleiter ist im Diskurs um Projektmanagement grundsätzlich unstrittig. Sie spiegelt sich auch in Definitionen der Projektleiterposition durch nationale und internationale Fachgesellschaften wider: „Die Fähigkeiten des Projektmanagers und anderer verantwortlicher Personen sind entscheidend dafür, daß alle Projektbeteiligten wirksam zu einer Projektorganisation zusammengeführt werden, die Projektziele erreichen wird“ (Caupin/Knöpfel et al., 1999, 67). Scheller zitiert in diesem Zusammenhang die DIN-Norm, um zum Ausdruck zu bringen: „Der Projektleiter ist die ‚für die Projektleitung verantwortliche Person‘“ (Schelle/Ottmann et al., 2008, 317). Die Betonung von Integration und Verantwortlichkeit in den Standards der Fachgesellschaften werden dann beispielsweise so zusammengefasst (mit durchaus unterschiedlichen Emphasen bei gleicher Zielrichtung): „Projektmanager ist die zentrale Integrationsrolle im Projekt. Der Projektmanager ist der Ansprechpartner für alle Mitglieder der Projektorganisation und für Vertreter relevanter Projektumwelten. Der Projektmanager ‚treibt‘ das Projekt, ist am Leistungsfortschritt und am erfolgreichen Abschluss des Projekts interessiert. Er ist jenes

Mitglied des Projektteams, das für das Projektmanagement verantwortlich ist“ (Gareis, 2006, 102). Verantwortung kann dabei in drei Arten eingeteilt werden: Handlungsverantwortung: wie etwas durchgeführt wurde, Ergebnisverantwortung: was erreicht wurde und Führungsverantwortung: wie Führungsaufgaben wahrgenommen wurden (Schulte-Zurhausen, 2014). Je nach Konfiguration der Projektleiterrolle sollte die Verantwortlichkeit des Projektleiters gestaltet sein.

In Bezug auf die Projektmanagern an Hochschulen ist zu vermuten, dass diese eine ähnlich große Bedeutung für ihre Projekte haben – ist doch die Projektleiterrolle schon alleine darum bedeutsam, weil ohne diese Position keine Klammer um die einzelnen Projektaktivitäten gelegt würde, mithin also gar nicht von einem Projekt im Sinne der gängigen Definition zu sprechen wäre. In seinen Untersuchungen zur Projektförmigkeit der Forschung kommt Torka zur Einsicht, dass dem Projektleiter in Forschungsprojekten ebenso Verantwortung für die Projektziele zukommt, wie dies in Bereichen außerhalb der Hochschule der Fall ist (Torka, 2009). Der Projektleiter nimmt dabei die Verantwortung für die Erreichung der Projektziele ein und kommuniziert dies, um seine Handlungen und Entscheidungskompetenz zu fundieren. Die Verantwortung für die Projektziele zu tragen, das bedeutet gleichzeitig für den Projekterfolg verantwortlich zu sein. Verschiedene Studien haben darum den Zusammenhang zwischen der Projektleiterposition und dem Projekterfolg untersucht<sup>19</sup>. Allen Katz und Kollegen haben hierzu erforscht, welche Faktoren für den Erfolg von Forschungs- und Entwicklungsprojekten von besonderer Bedeutung sind (Allen/Katz et al., 1988). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Projektleiter über die gesamte Projektlaufzeit hinweg eine wichtige Rolle für den Projekterfolg spielt. Besonders hochleistende Teams zeigen starke Tendenzen, vom Projektleiterhandeln positiv beeinflusst zu sein: „There are a number of interesting ways in which the high performing long-tenured project teams differ from their less successful counterparts. This is particularly true of the way in which the teams relate to both their project and their functional management“ (Allen/Katz et al., 1988, 302). Als die ein-

---

<sup>19</sup> Dabei ist zu beachten, dass die Operationalisierung von Projekterfolg teilweise sehr unterschiedlich geschieht. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden. Weiterführende Aspekte und die Kernprobleme bei der Messung des Projekterfolgs thematisieren Borchert und Kollegen in einem Diskussionsbeitrag zu Projektmanagement als empirischem Forschungsgegenstand (Borchert/Günther et al., 2005).

flussreichsten drei Faktoren für den Erfolg des Projektteams lassen sich demnach die folgenden nennen: (1) Das Konfliktmanagement, welches der Projektleiter bietet, (2) der Einfluss des Projektleiters auf die Ressourcenallokation, also damit die Verteilung der notwendigen Verfügungsmittel an die Projektmitglieder und (3) die Kommunikationsfunktion des Projektleiters in die Trägerorganisation hinein (Allen/Katz et al., 1988). Die starke Kommunikationsfunktion der Projektleiterposition wird dementsprechend von den Autoren herausgestellt: „There must be strong, influential management to link and integrate the team with the organization’s goals, resources, expectations, etc. It is the project manager who must make sure that the team has the appropriate attention of the organization and that the team and the organization are in synchronization” (Allen/Katz et al., 1988, 307). Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Bedeutung des Projektleiters kommt McDonough in einer Studie zum Zusammenwirken von Unternehmenskultur und Projektleitung (McDonough III/Leifer, 1986). In der Untersuchung wird dargestellt, dass wenn in Forschungs- und Entwicklungsabteilungen von Unternehmen Neues entwickelt werden soll, dies besonders erfolgreich gelingt, wenn die Kultur des Projekts anschlussfähig für die Unternehmenskultur ist. Der entscheidende Faktor ist hierbei der Projektleiter, der zwischen den potentiell wildwuchernden Innovationen und der bestehenden Kultur im Unternehmen einen Ausgleich schafft. „Our findings suggest the need to give engineers latitude to explore new and exciting technologies, while clearly specifying the boundaries within which they are expected to work. This means that the selection of project leaders is key” (McDonough III/Leifer, 1986, 155). Hier wird die Wichtigkeit des Projektleiters in Bezug auf Schnittstellenkommunikation deutlich hervorgehoben. Auch Might kommt in einer Studie zum Zusammenhang von eingesetzten Projektmanagementtools, Projekterfolg und Unternehmenskultur zu dem Ergebnis: „The success of a project depends very heavily on the project manager” (Might, 1984, 132). Um diesen Erfolg herzustellen, muss der Projektleiter mit der Besonderheit der Organisationskultur seiner Hochschule vertraut sein und auch ohne Führungsbefugnisse Projekte zum Erfolg führen (Wegge/Schmidt, 2012). Es ist jedoch in der Praxis eine Gratwanderung, wenn der Projektleiter Menschen in seiner Projektgruppe führen soll, die ihm in der Organisationskultur gleichgestellt oder höhergestellt gegenüberstehen. Dabei lässt sich zeigen, dass es ein Vorteil ist,

wenn Projektleiter mit mehr Befugnissen ausgestattet sind als ihre Projektmitarbeiter (Wegge/Schmidt, 2012). Gerade im Hochschulbereich, in dem eine stark nach Statusgruppen differenzierte Personalstruktur herrscht, sind im Bezug auf Machtproblematiken besondere Herausforderungen zu erwarten. Gerade die Position der Professoren ist ein gutes Beispiel für stark statusgruppenabhängiges Verhalten. Die Professur ist durch ein hohes Maß an Autonomie gekennzeichnet (Mustermann, 2006). Einschränkungen dieser Autonomie durch Dritte aufgrund übergeordneter Interessen, beispielsweise durch ein Projektziel, sind nicht die Regel. Potentiell ist es daher umso schwieriger, Akzeptanz für Projektmanagement und einen Projektleiter in Hochschulen herzustellen. Dies gilt insbesondere, weil Management als hochschulfremdes Phänomen wahrgenommen und teilweise sehr kritisch betrachtet wird. Mit Blick auf den Projektmanagementbegriff im wissenschaftlichen Bereich hält Defila fest: „Bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stößt der Begriff des Managements, wenn er auf Wissenschaft angewendet wird, oft auf Ablehnung. Die verbinden damit Hierarchien, die die Freiheit von Forschung und Lehre beschneiden, unnötigen administrativen Aufwand oder eine schematische Planung unplanbarer Prozesse, die Kreativität verhindern“ (Defila/Scheuermann et al., 2006, 28). Auch bei Hanft sind solche Vorbehalte beschrieben (Hanft, 2008, 374). Diese Ablehnung zu überbrücken kann ein schwieriges Unterfangen sein, allerdings ist dies notwendig, um das Projekt in die Hochschule zu integrieren, und eine der bedeutendsten Aufgaben der Projektleiter (Kerzner, 2008)<sup>20</sup>.

Die Integration des Projekts in die Trägerorganisation ist aber nur eine von vielen Aufgaben des Projektleiters. Diese können prozessbezogen dargestellt werden (zum Beispiel Aufgaben zu Projektbeginn oder Projektende) oder im Hinblick auf feste Aufgabenbereiche (zum Beispiel Personalmanagement oder Kommunikation). Eine phasenbezogene Aufgabendarstellung ist durchaus üblich und wird oft durch übergreifende Aufgaben gerahmt. Dies ist unter anderem damit zu erklären, dass durch einen Bezug zu den Projektphasen das Spezifische an der Leitungsaufgabe in einem projektförmigen Vorhaben sichtbar wird

---

<sup>20</sup> Anders sieht es dagegen entsprechend dort aus, wo es eigene Expertengruppen für die Organisation von Projekten gibt, dort kann über den Expertenstatus des Projektleiters statusgruppenübergreifend eine gleichberechtigtere Position hergestellt werden. Bekannt sind solche Modelle beispielsweise aus der medizinischen Forschung an Universitätskliniken, wo Projektkoordinatoren recht verbreitet sind.

(Kosel/Weissenrieder, 2007). Bei der phasenbezogenen Darstellung werden die Aufgaben des Projektleiters einzelnen prototypischen Abschnitten zugeordnet. Ein typisches Exempel einer phasenbezogenen Aufgabe ist die „Erstellung adäquater Projektpläne gemeinsam mit Projektteammitgliedern“ (Gareis, 2006, 104), solch eine Projektleitertaufgabe für frühe Projektstartphasen wird in der Literatur durchgängig beschrieben. Mit Bezug zur Verantwortung für die Erreichung der Projektziele werden zumeist eine oder mehrere übergreifende Aufgaben formuliert. Diese stehen über den phasenbezogenen Aufgaben und bilden eine Klammer um alle anderen Aufgaben. Üblicherweise wird dies in eine Formulierung, wie der folgenden, wiedergegeben: „Die Hauptaufgabe des Projektleiters ist es, sicherzustellen, dass die Projektziele erreicht werden. Im Einzelnen bedeutet das: die budgetierten Projektkosten nicht zu überschreiten, die Projekttermine, insbesondere den Fertigstellungstermin, einzuhalten und das geforderte Ergebnis in der vereinbarten Qualität zu erreichen“ (Kosel/Weissenrieder, 2007, 27). Für die vorliegende Arbeit wird eine Unterteilung in phasenbezogene und übergreifende Aufgaben nicht als zielführend angesehen. Phasenbezogene Aufgabenbeschreibungen setzen nämlich voraus, dass die Projektphasen klar strukturiert sind, dies ist aber von organisationsspezifischen Charakteristika abhängig. In der Hochschule ist durchaus zu erwarten, dass Phasen ausgelassen, übersprungen oder nachgeholt werden. Zudem sind die Beschreibungen übergreifender Projektaufgaben oft irreführend, weil durchaus Emphasen verschiedener übergreifender Aufgaben in Bezug auf die einzelnen Projektabschnitte bestehen. Eine klare Trennung scheint also nur schwerlich möglich. Statt an der üblichen Darstellung von Projektaufgaben orientiert sich die hier dargebotene Darstellung an den oben beschriebenen Projektmanagementdimensionen. Das bietet Vorteile: Erstens kann man die phasenbezogenen und übergreifenden Aufgaben gemeinsam betrachten und zweitens lässt diese Systematisierung zu, dass die Aufgaben und Kompetenzprofile eines Projektleiters anschlussfähig dargestellt werden können. Die Kompetenzbeschreibung der IPMA/GPM beschreibt beispielsweise Kompetenzelemente, die drei Projektmanagementdimensionen zugeordnet sind und ordnet diesen anschließend mögliche Prozessschritte zu (GPM-Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V., 2008). Dieses Vorgehen unterscheidet sich deutlich von der phasenorientierten Beschreibung der Projektleitertaufgaben.

Die Aufgaben werden hier nun in Anlehnung an die von Hanft definierten Projektmanagementdimensionen dargestellt (Hanft, 2008). Die Projektmanagementdimensionen können dabei als Bereiche verstanden werden, denen die jeweiligen Aufgaben zugeordnet sind, Überschneidungen bei der Zuordnung sind möglich. Es fällt dabei direkt auf, dass die so herausgebildeten Dimensionen jenen ähneln, die im internationalen Standard der IPMA/GPM vertreten werden. Es handelt sich allerdings um eine eigene Kategorisierung, die insbesondere auch fachbezogene Aufgaben darstellt. Ein weiterer Gewinn der nach Dimensionen dargestellten Aufgaben liegt vor allem in der Anschlussfähigkeit an die empirische Untersuchung. Würde man ein phasenorientiertes Modell unterstellen, dann wäre ein schematischer Ablauf vorgegeben, diese Unterstellung würde die Forschungsergebnisse maßgeblich beeinflussen, auch weil die untersuchten Projektleiter in ihrem Projekt gar noch nicht alle Phasen durchlaufen haben. Die an Dimensionen orientierte Aufgabenstellung lässt hier eine offenere Kategorisierung zu, weil eine größere Universalität der Kategorien hergestellt wird. Das Aufgabenmodell ist also abstrakt genug, um für unterschiedliche Organisationskulturen und unterschiedlich weit vorangeschrittene Projekte offen zu sein.

Mit Bezug auf die Projektmanagementdimensionen ergibt sich folgendes Bild der Projektleitertaufgaben:

## Projektleitertaufgaben – auf Projektmanagementdimensionen bezogen

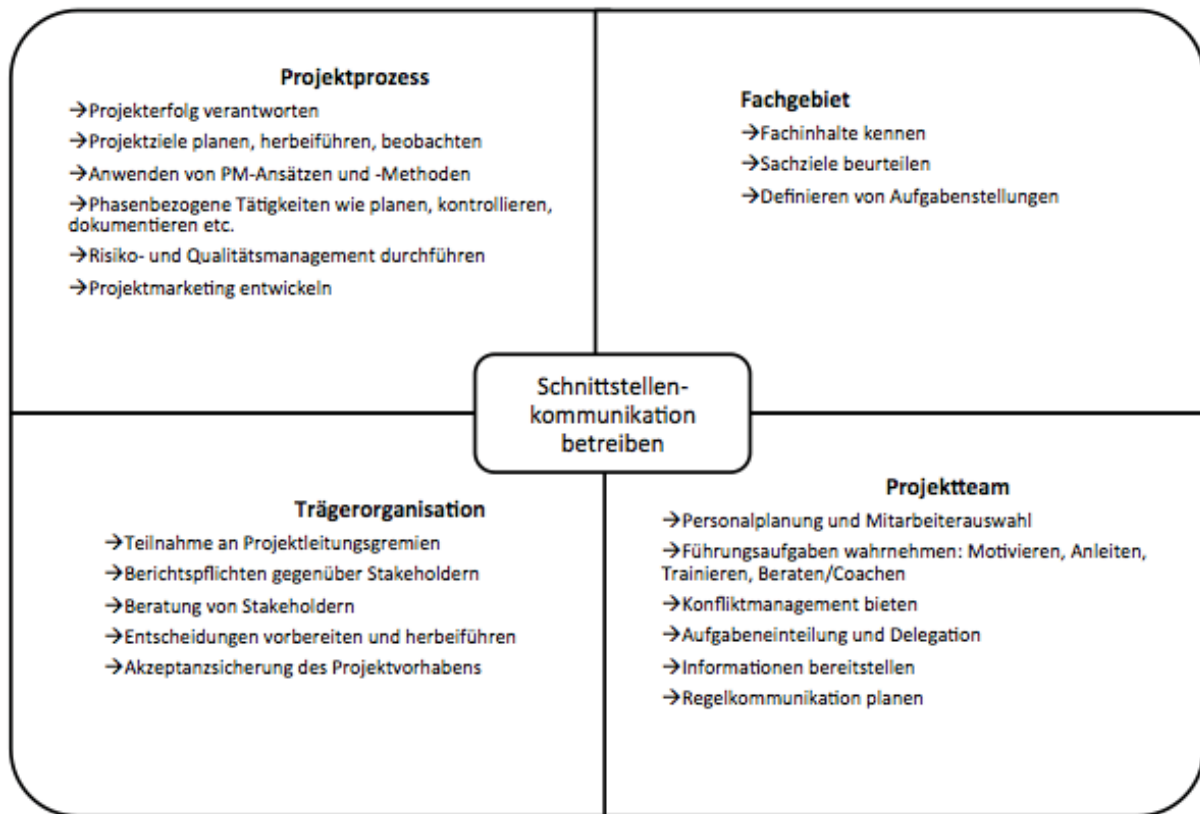


Abbildung 7: Projektleitertaufgaben

Die Aufgaben sind weder abschließend beschrieben noch sind Überschneidungen in den Bereichen auszuschließen. Überschneidungen sind sogar wahrscheinlich, weil manche Aufgaben, allen voran die Schnittstellenkommunikation, in mehreren Dimensionen Ausprägung finden.

### *Projektprozess*

Die Aufgaben in Bezug auf den Projektprozess vereinen in sich methodische Aspekte wie die Herstellung der Projektstrukturen und die Anwendung angemessener Werkzeuge im Projekt. Hierzu zählt beispielsweise die Zielfindung zu Beginn des Projekts, die Controlling-Aufgaben während der Laufzeit und die Dokumentation zum Abschluss des Projekts. Auch Aufgaben wie das Projektmarketing, Änderungs- und Risikomanagement sind hier zu finden.

### *Fachgebiet*

Aufgaben mit Bezug auf den Fachbereich, in welchem das Projekt stattfindet, werden zu meist kaum benannt. Dies hängt mit großer Sicherheit damit zusammen, dass Projektleiter generell wenig Fachwissen zu benötigen scheinen und dies teilweise sogar als hinderlich dargestellt wird, aber auch damit, dass die Aufgaben in den anderen Projektmanagementdimensionen mit steigender Projektgröße und -komplexität viel größeres Gewicht erhalten (Meyer, H., 1992; Schelle/Ottmann et al., 2008). Mit Blick auf die Aufgaben Akzeptanzsicherung und Schnittstellenkommunikation ist es für den Projektleiter allerdings sehr wichtig mit der Kultur der Trägerorganisation vertraut zu sein und ihre Sprache zu sprechen. Zudem ist es in manchen Projekten notwendig, die Präzisierung fachlicher Aufgabenstellungen durchführen zu können, weil dies zum Beispiel die Ressourcenplanung beeinflusst. Entsprechend sind hier die Aufgaben zu verorten, die sich direkt auf das Fachwissen des Projektleiters beziehen.

### *Projektteam*

Die Dimension Projektteam enthält Führungsaufgaben und Aufgaben, die sich auf Teamprozesse im Allgemeinen beziehen. Als zentrale Figur für das Vorhaben können hier viele Aufgaben des Projektleiters notiert werden.

### *Trägerorganisation*

Von großer Bedeutung sind jene Aufgaben des Projektleiters, die das Projekt mit der bestehenden Trägerorganisation verknüpfen. Hierzu zählen insbesondere Informationen über das Projekt bereitzustellen und Akzeptanzsicherung zu betreiben.

Um diesen Aufgaben nachgehen zu können, muss die Stelle des Projektleiters entsprechend konturiert sein. Dies geschieht dadurch, dass die Stellenkontur eine Aufgabenerledigung möglich macht. Dies geschieht dadurch, dass die hier dargestellten Aufgaben an die Befugnisse angepasst werden und der Projektleiter die entsprechende Verantwortung trägt. Daher wird an dieser Stelle das Aufgaben-Kompetenzen-Verantwortung-Prinzip (AKV) dargestellt.



Die Kongruenz der drei Aspekte Aufgabe, Befugnis im Sinne organisatorischer Kompetenz, und Verantwortung gilt als besonders bedeutsamer Punkt bei der Stellenkonturierung (Weber/Kabst, 2009): „Das Kongruenzprinzip als einer der bekanntesten und für die Praxis bedeutsamsten Organisationsgrundsätze besagt, dass Übereinstimmung (Kongruenz) zwischen Aufgabe, Kompetenz und Verantwortung verlangt wird. Nur wenn der Stelleninhaber die für die Aufgabendurchführung erforderlichen Durchführungs- und Leitungskompetenzen besitzt, kann er auch für die Ergebnisse seiner Tätigkeit zur Verantwortung gezogen werden“ (Schulte-Zurhausen, 2014, 166).

## Kongruenzprinzip

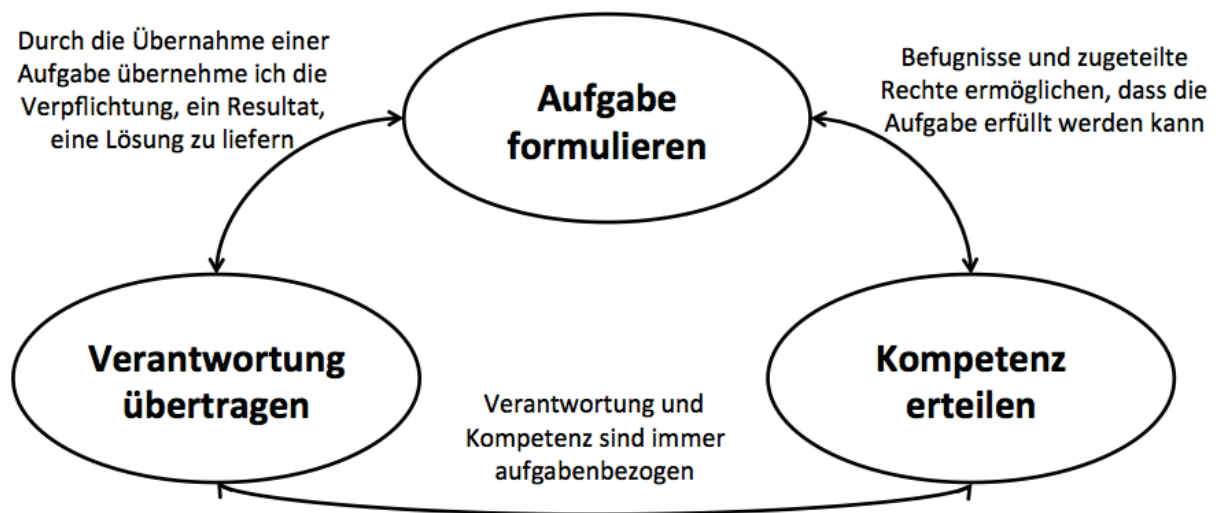


Abbildung 8: Kongruenzprinzip

Im Falle eines massiven Ungleichgewichts der drei Aspekte oder wenn ein oder mehrere Aspekte gar nicht vertreten sind, kann es zu Problemen bei der erfolgreichen Durchführung von Vorhaben kommen (Schulte-Zurhausen, 2010, 2014). Dies kann beispielweise der Fall sein, wenn ein Projektleiter eine Aufgabe hat, nicht aber die Befugnisse, diese zu erfüllen, und dennoch die Verantwortung tragen soll.

Mit Blick auf die Projektleiter sind bereits zwei Aspekte des AKV-Prinzips zur Sprache gekommen: 1.) Die Projektleiter tragen in der Regel Verantwortung für ihre Projekte, diese

Verantwortung variiert von Fall zu Fall, 2.) Die Projektleiter haben vielfältige Aufgaben im Zusammenhang mit der ihnen zugeschriebenen Verantwortung. Der dritte Aspekt ist die organisatorische Befugnis, die Entscheidungsfreiheit, die dem Projektleiter zusteht. Wie oben erwähnt, haben Projektleiter oft keine Weisungsbefugnis gegenüber den Projektmitarbeitern oder weiteren Stakeholdern. Darum sollte das AKV-Prinzip mit Blick auf die Projektleiterposition stets im Blick behalten werden. Dies gilt insbesondere für die Befugnisse, die der Projektleiter zugesprochen bekommt. Die Literatur hat dieses Problem der Befugnisse des Projektleiters unterschiedlich aufgearbeitet: Die dem Projektleiter zugeschriebenen Befugnisse unterscheiden sich je nach Autor und hängen stark mit der Organisation und Komplexität zusammen. Beispielhaft wird hier die von Kremer (2012) angeführte Liste der Befugnisse vorgestellt, weil sie eine kurze und bündige Aufzählung oft angeführter Punkte liefert:

Typische Befugnisse des Projektleiters sind:

- „-Mitwirkung bei Bestimmung der Projektziele
- Mitwirkung bei Besetzung der Projektrollen
- Fachliche Weisungsbefugnis
- Je nach Projektorganisationsform auch disziplinarische Weisungsbefugnis
- Entscheidungsbefugnis für alle Aufgaben im Projekt
- Ressourcenzusagen einfordern“ (Kremer/Rohde, 2012, 199).

Box 7

In jedem Fall sollten diese Befugnisse durch die Leitung in der Trägerorganisation gedeckt sein: Bereits bei der Auswahl des Projektleiters ist es wichtig zu wissen, dass der entsprechende Kandidat für die Position des Projektleiters von der Leitung der Organisation unterstützt wird, um seine Befugnisse gesichert und mit Rückhalt versehen zu wissen (Litke, 2005). So auch Schulte-Zurhausen: „Der Projektleiter bedarf zur erfolgreichen Erledigung seiner Aufgaben die volle Unterstützung durch das übergeordnete Management. Allen Projektbeteiligten muss deutlich werden, dass der sogenannte Machtpromotor eines Projekts (der Projektleitungsausschuss oder das Topmanagement) nicht nur am Projekt interessiert

ist, sondern dem Projektleiter auch die erforderliche Rückendeckung gibt [sic]“ (Schulte-Zurhausen, 2014, 456).

Im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Kongruenzprinzip stehen die Kompetenzen im Sinne von Dispositionen zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Projektleiter haben sollte. Kompetenz bezeichnet „offenbar im Konsens fachbezogene und fächerübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme“ (Tenorth/Tippelt, 2007, 413). Hierzu gibt es für das Projektmanagement verschiedene, teils sehr umfangreiche Kompetenzkataloge. Statt dieser Modelle wird hier ein Kompetenzmodell vorgestellt, das aus einer empirischen Untersuchung zu Kompetenzen von Thirdspace-Mitarbeitern an Hochschulen entstanden ist (Nickel, 2011). Es wird im Anschluss in der empirischen Untersuchung wieder aufgegriffen und den Kompetenzclustern der untersuchten Fälle entgegengesetzt. Schneijderberg und Hinzmann (2012) haben sich in einer repräsentativen empirischen Untersuchung den Kompetenzprofilen von Hochschulprofessionellen (HOPROs) gewidmet. Zur Gruppe der Hochschulprofessionellen können auch die operativen Projektleiter dieser Untersuchung gezählt werden, aus diesem Grund wird der Untersuchung besonderer Aufmerksamkeit zuteil. Auf Grundlage der Daten der sogenannten HOPRO-Untersuchung (Schneijderberg/Merkator et al., 2012) konnten Schneijderberg und Hinzmann zeigen, dass einzelne Gruppen von HOPROs unterschiedliche Kompetenzprofile ausbilden. So setzen im Bereich der Internationalisierung tätige HOPROs natürlich andere Schwerpunkte (zum Beispiel auf interkulturelle Kompetenzen) als in der Hochschulleitung angestellte Hochschulprofessionelle (zum Beispiel auf Führungskompetenzen). Konstant wichtig blieb aber über alle Gruppen hinweg die Rolle der Kommunikation und des Verständnisses für Hochschulabläufe (Letzteres scheint allerdings bei den Mitarbeitern in der Studienberatung weniger wichtig). Wie sieht nun also für die vorliegende Untersuchung das nicht repräsentative Kompetenzprofil aus? Um dies festzustellen, wird für die empirische Untersuchung das Kompetenzmodell herangezogen, das Schneijderberg und Hinzmann entwickelt haben. Es entstand in Anlehnung an Erpenbeck und Rosenstiel (2007) sowie Tippelt, Mandl und Straka (2003) und umfasst die folgenden Kompetenzbereiche:

- „1. *Fachliche Kompetenzen*: die Disposition einer Person, mit Betonung von Theorien, Methoden und Verstehen von Stoffen oder interdisziplinäre [sic] Stoffbündeln, zum Beispiel Hochschulforschung und Umweltwissenschaften, zu beherrschen. An Stelle einer disziplinären Qualifikation tritt eine stärkere Spezialisierung; d. h. es erfolgt eine stärker den beruflichen Anforderungen entsprechende Auswahl von Stoffen;
2. *Allgemein kognitive Kompetenzen*: die Disposition einer Person zur systematischen und fachübergreifenden Analyse und Reflexion, welche durch wissenschaftliches Studium gefördert werden kann: durch allgemeinbildende Elemente im Studium; durch generelle Umgangsfähigkeit mit Theorien, Methoden und systematischem Wissen. Dazu gehören [sic] auch die Befähigung, kritisch und innovationsorientiert mit Wissenstraditionen umzugehen;
3. *Transferkompetenz*: die Disposition anwendungsorientiertes Wissen sowie die Disposition einer Person, Wissen anwendungsorientiert einer systematischen Konfrontation, d. h. wissenschaftlichen und berufliche Vorgehensweisen zu konfrontieren und problemlösungsfähig zu sein [sic];
4. *Sozio-kommunikative Kompetenzen*: Dazu gehören zum Beispiel Leadership, Teamfähigkeit, Reden, Überreden oder Überzeugen;
5. *„Zusatz“-Qualifikationen*: die Disposition einer Person, Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, welches in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird, zum Beispiel EDV-Kenntnisse, Kenntnisse von Recht und Wirtschaft anzuwenden;
6. *Kompetenzen zur Selbstorganisation*: die Disposition einer Person, das eigene (berufliche) Leben zu meistern, zum Beispiel durch Planungskompetenz, Zeitmanagement und Verantwortungsbewusstsein;
7. *Internationale Kompetenzen*: zum Beispiel Fremdsprachenbeherrschung, Kenntnisse über Verstehen von anderen Ländern und Kulturen inklusive fachrichtungsrelevanter Feldkenntnisse sowie die Befähigung zu vergleichendem Denken und Verstehen“ (Schneijderberg/Hinzmann, 2012, 134/135). Eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung ist, dass den kommunikativen Kompetenzen der untersuchte HOPROs stets die größte Bedeutung eingeräumt wurde. Da Projektmanagement ein Bereich ist, in dem Kommunikati-

on eine große Rolle spielt und die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Kommunikation im Thirdspace der Hochschulen ebenso eine sehr wichtige Kompetenz ist, ist zu erwarten, dass die Kompetenzprofile der hier untersuchten Projektleiter eine sehr hohe Bedeutung im Bezug auf Kommunikation aufweisen. Immerhin treffen hier zwei Aspekte aufeinander, die kommunikative Kompetenzen in den Vordergrund rücken. Die hier aufgeführten Kompetenzbereiche werden für eine deduktive Kategorisierung in der empirischen Analyse genutzt, um die Frage zu beantworten, welche Kompetenzen Projektleiter an Hochschulen entwickeln und welche Bedeutung diese haben.

In Rückbindung an das Anliegen die Projektleiterstelle zu definieren, lässt sich als Zwischenfazit festhalten:

**Der Projektleiter trägt die Verantwortung, das Projekt zum Ziel zu führen und sich dabei an den Besonderheiten der Trägerorganisation zu orientieren. Dadurch ist seine Bedeutung für die Projekte entsprechend hoch. Der Projektleiter handelt in den verschiedenen Projektmanagementdimensionen, die aus projektmethodischen, fachlichen, teambezogenen und organisationsbezogenen Faktoren bestehen, daraus ergeben sich vielfältige Aufgaben im Hinblick auf die einzelnen Dimensionen. Um diese Aufgaben bewältigen zu können, bedarf es einer Kongruenz zwischen den Aufgaben, Befugnissen und der Verantwortung des Projektleiters. Diese Kongruenz wird ergänzt von spezifischen Kompetenzprofilen, welche die Projektleiter entwickeln.**

Box 8

### 3.1.3 Organisatorisches: Modelle der Projektaufbauorganisation

Wie Projekte zu ihrer Trägerorganisation angelegt sind, hat große Bedeutung für das gesamte Projekt, dies gilt im organisatorischen und im kulturellen Sinne:

„The organizational culture, style, and structure influence how projects are performed. An organization’s degree of project management maturity and its project management systems can also influence the project. [...] Cultures and styles may have a strong influence on a project’s ability to meet its objectives. Cultures and styles are typically known as ,cultural

norms.’ [sic] The ‚norms‘ include a common knowledge regarding how to approach getting the work done, what means are considered acceptable for getting the work done, and who is influential in facilitating the work getting done“ (PMI-Project Management Institute, 2008b, 27).

Als dritter Teil der besprochenen Aspekte des Projektmanagements wird hier darum die organisatorische Ansiedlung von Projektvorhaben in Organisationen vorgestellt, dazu wird das Konzept der Projektaufbauorganisation thematisiert und an drei konkreten Modellen beschrieben. Von der Einbindung des Projektes und somit auch der Einbindung des Projektleiters in die Trägerorganisation hängen die weiteren Ausprägungen des Tätigkeitsfeldes ab (Olfert, 2012a).

**Die Projektaufbauorganisation oder schlichter, die Projektorganisation, regelt, wie das Projekt mit der Struktur der bestehenden Trägerorganisation verbunden wird (Burghardt, 2012; Olfert, 2012a). Die Projektaufbauorganisation beschreibt also wo/wie der Projektleiter und die Projektmitarbeiter angesiedelt sind und welche Weisungsrechte in fachlicher und disziplinarischer Hinsicht bestehen.**

Box 9

Es ist also entscheidend, in welcher Form das Projekt zur bestehenden Organisation angelegt ist. Je nachdem, wie das Projekt eingerichtet wird, ergibt sich beispielweise für den Projektleiter, welche Aufgaben und Befugnisse er hat sowie wofür er Verantwortung trägt, zudem hat die Projekteinbindung Einfluss auf die Kompetenzen, die der Projektleiter benötigt.

Die Einbindung von Projekten in die Aufbauorganisation beziehungsweise in die Trägerorganisation hängt dabei von verschiedenen Faktoren ab. Die konkrete Projekteinbindung in die bestehende Organisation spiegelt verschiedene Typen der Projektaufbauorganisation:

Es lassen sich nach diesen Kriterien verschiedene Projektaufbauorganisationsformen unterscheiden. In Zusammenhang mit der Projektorganisation wird im Regelfall ebenso entschieden, welche Strukturen (z.B. Projektgremien) es gibt, die ihren Einfluss im Projekt geltend machen können. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf drei Formen der Pro-

jektorganisation, die zum einen typisch sind und von denen zum anderen zu erwarten ist, dass sie für Hochschulprojekte eine Rolle spielen<sup>21</sup>: 1.) Die reine Projektorganisation, 2.) die Stabs-Projektorganisation, 3.) die Matrix-Projektorganisation<sup>22</sup>:

### 1. Reine Projektorganisation

In der reinen Projektorganisation wird das Projekt als „Organisation in der Organisation“ (Hanft, 2008, 378) etabliert, die einzelnen Mitarbeiter verlassen dabei ihre Fachbereiche und arbeiten temporär ausschließlich für die Ziele des Projekts (Olfert, 2012a).

#### Box 10

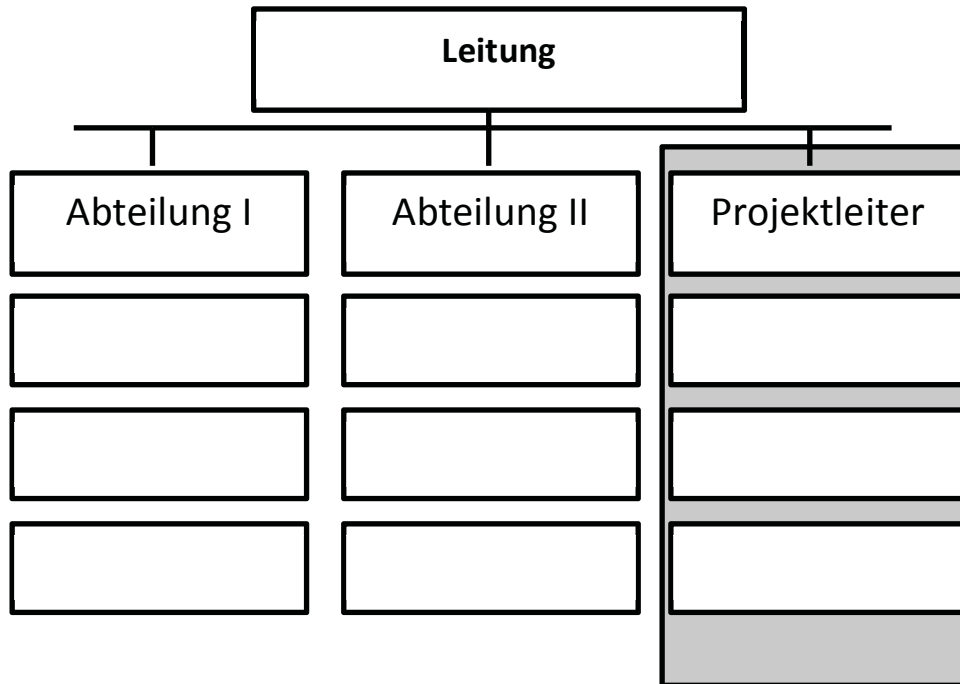
„Bei der reinen Projektorganisation ergänzen die Projekte als eigenständige Unternehmens- oder Abteilungsbereiche die Linienorganisation“ (Litke, 2005, 83), dabei unterstehen alle Mitarbeiter des Projekts sowohl fachlich als auch disziplinar dem Projektleiter. Der Projektleiter ist zudem direkt an die Unternehmensleitung angebunden, was für eine hohe Durchschlagskraft der Projektinteressen sorgen kann. Aufgrund der disziplinarischen Aufsicht ist theoretisch ein „Management nach Anweisung“ (Gessler, 2009, 378) möglich, insgesamt kann bei dieser Projektorganisation von einer hohen Identifikation der Projektmitarbeiter mit dem Projekt ausgegangen werden, weil diese mit ihrer gesamten Tätigkeit in das Projekt involviert sind. Natürlich ist die gemeinsame Sprache mit der etablierten Linie der Aufbauorganisation von hoher Bedeutung, damit sich die Projektgruppe mit der Stammorganisation austauschen kann (Gessler, 2009).

---

<sup>21</sup> Für einen ausführlicheren Blick auf die Projektorganisation siehe (Burghardt, 2012; Hesseler, 2007).

<sup>22</sup> Manche Projektmanagementschulen stellen die Projektorganisation abweichend von den hier gewählten Formen dar, so gibt es für das Project Management Institute einfach eine Bandbreite von Projektorganisationen, die sich in einem Kontinuum zwischen reiner Linienorganisation und projektbasierter Organisation befinden, in der Mitte sind dabei die verschiedenen Formen der Matrix-Projektorganisation angesiedelt (PMI-Project Management Institute, 2008a).

Abbildung 9: Reine Projektorganisation



In der reinen Projektorganisation trägt der Projektleiter die Verantwortung für das Projekt zwar in der Regel alleine (Burghardt, 2012), allerdings argumentiert Schelle (2007), dass der Projektleiter durchaus nicht die alleinige Führungsinstanz im Projekt ist, was dazu führt, dass hier Verantwortung geteilt werden kann: „In der Literatur findet sich oft die Behauptung, die Mitarbeiter des Projektbereichs erhielten ihre Weisungen nur vom Projektleiter, der ihr fachlicher und disziplinarischer Vorgesetzter ist. Doch sie trifft nicht in allen Fällen zu, da bei der reinen Projektorganisation häufig eine organisatorische Hierarchie unter dem Projektverantwortlichen existiert [...], also zum Beispiel Teilprojekte mit Teilprojektleitern“ (Schelle/Ottmann et al., 2008, 108).

Laut Hanft findet diese Projektorganisationsform in der Praxis von Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen oft in Drittmittelprojekten Einsatz (Hanft, 2008). Bedauerlicherweise sind bei Hanft keine weiteren Umstände benannt, unter denen diese Form anzutreffen ist. Im Rahmen dieser Untersuchung wird von der Annahme ausgegangen, dass eine Projektdurchführung in der reinen Projektorganisation eher selten anzutreffen sein dürfte. Gerade weil die Förderlinie Q-Pakt hauptsächlich auf den Bereich Studium und Lehre abzielt, ist eine Einbindung der Projektmitarbeiter in die dezentralen Fakultätsstrukturen höchstwahrschein-



lich, ist dies doch der Ort, an dem Studium und Lehre stattfinden. Folglich ist es wahrscheinlich, dass die Projektmitarbeiter ihre Fachbereiche nicht verlassen, sondern arbeiten aus ihnen heraus an einem Projekt mit, auch weil es an der Tagesordnung ist, dass Verträge in Teilzeit ausgestellt werden und Projekte zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten für bestehende Mitarbeiter bedeuten. Gleichzeitig haben die großen Organisationsentwicklungsprojekte, die im Q-Pakt entstanden sind, eine Tendenz dazu auch völlig neue Themen zu bedienen und dadurch auch neue Organisationseinheiten erst zu schaffen, es könnte also durchaus auch Projekte in reiner Projektorganisation geben.

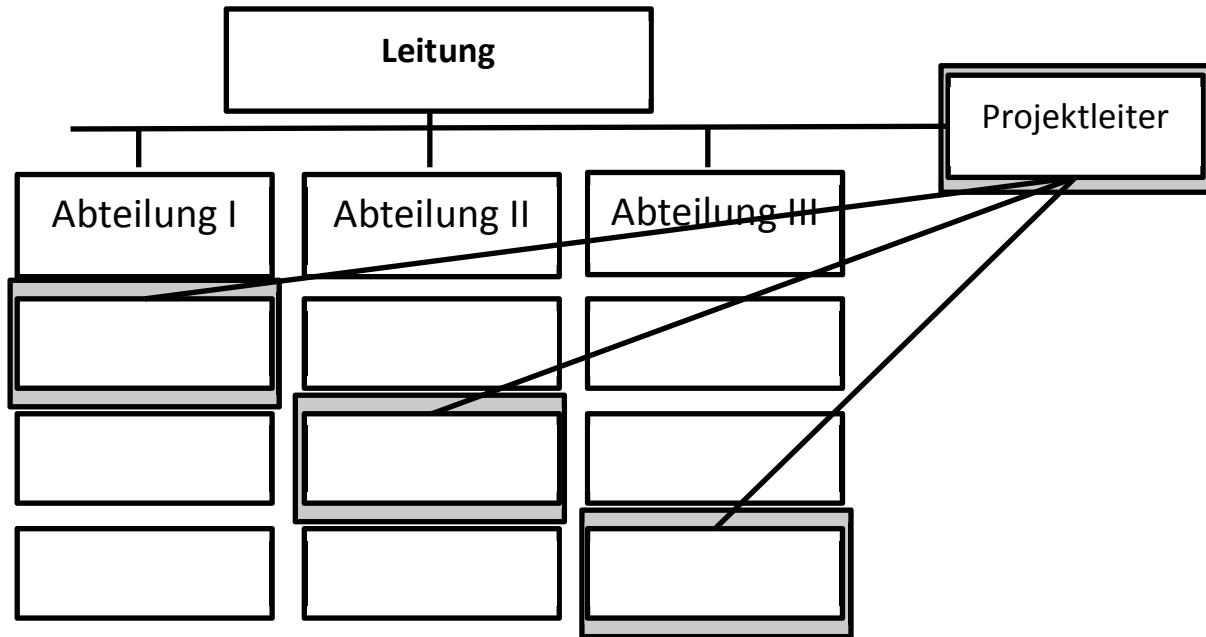
## 2. Stabs-Projektorganisation

Bei der sogenannten Stabs-Projektorganisation, die auch Einfluss-Projektorganisation genannt wird, ist der Projektleiter ein Stabsstellenleiter. Die Mitarbeiter des Projekts bleiben an ihren angestammten Plätzen in der Aufbauorganisation, das Projektteam bearbeitet die Erreichung der Projektziele als Projektstab (Bea/Scheurer et al., 2008). Lediglich der Projektleiter erhält den gesonderten Auftrag das Projekt umzusetzen, allerdings hat der Projektleiter offiziell keine disziplinarischen oder fachlichen Weisungsbefugnisse gegenüber den Projektmitarbeitern. Er fungiert in dieser Projektorganisationsform eher als Koordinator, die Entscheidungsbefugnisse liegen bei den Fach- und Dienstvorgesetzten des Projektleiters und der Projektmitarbeiter (Olfert, 2012a).

### Box 11

Als Vorteil dieser Organisationsform sind die geringen Veränderungen zu nennen, die für das Projekt eingeleitet werden müssen. Ein weiterer Vorteil ist der effiziente Einsatz von Ressourcen der Mitarbeiter, wenn sie nicht im Projekt tätig sind, können sie ihren Aufgaben in der Abteilung nachgehen oder in einem anderen Projekt (Litke, 2007). Zudem ist von einer guten Einbindung der Projektbeteiligten in die Kultur der Aufbauorganisation auszugehen, weil sie direkte Anbindung an die Fachabteilung haben.

Abbildung 10: Stabs-Projektorganisation



Dies markiert gleichzeitig einen der zu antizipierenden Nachteile: Die Identifikation mit dem Projekt und dem Projektteam sind potentiell vergleichsweise gering. Des Weiteren haben die Aufgaben, die durch die Einbindung in die Linie anliegen, Vorrang, immerhin ist der Linienvorgesetzte der einzige Vorgesetzte von dem seitens der Mitarbeiter Förderung oder Sanktionen zu erwarten sind. Allerdings kann der Projektleiter seinen Einfluss über die Leitungsebene geltend machen und indirekt Vorteile oder Sanktionen für Projektmitarbeiter auslösen, so dass das Verhältnis zwischen Projektleiter und Linienvorgesetztem nur auf den ersten Blick ungleich scheint. Hier ist allerdings darauf zu achten, dass der Stabs-Projektleiter in der Organisation hoch angesiedelt ist oder zumindest direkten Zugang zu einer Leitungsebene hat, die Konflikte im Zweifelsfall klar entscheiden kann (Litke, 2007). Es gibt auch den Vorschlag, der Projektleiter müsse möglichst von sozialem Kapital zehren, das er bereits besitze, um Einfluss geltend zu machen (Gareis, 2006). Dies setzt allerdings voraus, dass der Projektleiter bereits vor dem Projekt in der Organisation angesiedelt ist. Ob dies bei den Q-Pakt-Projekten der Fall ist und welche Auswirkungen dies hat, bleibt an dieser Stelle unklar, es darf aber bei der großen Anzahl von fast 200 Projekten bezweifelt werden, dass alle Projektleiter schon vor Projektstart in der jeweiligen Hochschule gearbeitet haben. Klar ist aber,

wenn diese Form der oben genannten Einflussnahme durch den Stabs-Projektleiter nicht gelingt, so kann im schlimmsten Fall das Projektvorhaben daran scheitern (Gessler, 2009). Da Hochschulen stark durch Gremien und multiple Wege von Entscheidungsprozessen geprägte Organisationen darstellen, geht der Autor davon aus, diese Organisationsform sei in vielen Hochschulen anzutreffen. Stabsstellen gehören dort zu den standardmäßigen Elementen, auch weil Professoren in Leitungspositionen oft keine Experten für spezifische Managementthemen sind. So gibt es für das Qualitätsmanagement oder die Pressearbeit beispielsweise oft Stabsstellen. Mit Blick auf die untersuchten Projekte liegt folglich die Vermutung nahe, diese Form sei oft anzutreffen. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass im Rahmen der Stabs-Projektorganisation nicht nur Projektleiter mit Stabsstellenfunktion ernannt wurden, sondern möglicherweise bestehende Stabsstellen als Projektleiter eingesetzt sind, dafür sprechen zumindest viele Anzeichen der Vorstudien. Bei der Recherche in der Projektdatenbank des DLR fällt auf, dass auffällig oft die Prorektoren bzw. Vizepräsidenten der Hochschulen als Gesamtprojektleiter genannt sind, wobei kaum davon auszugehen ist, dass diese auch tatsächlich die Tätigkeiten im Sinne eines klassischen Projektleiters ausführen. Hanft stellt in diesem Zusammenhang zur Stabs-Projektorganisation fest: „Projekträger ist in der Regel eine höhere Managementebene der Stammorganisation (z.B. Präsidium oder Rektorat)“ (Hanft, 2008, 378). Hanft geht zudem davon aus, dass diese Projektorganisationsform in Bildungseinrichtungen vor allem bei Organisationsentwicklungsprojekten zum Einsatz kommt (Hanft, 2008). Besonders mit Blick auf die Entwicklung neuer Funktionsbereiche in Studium und Lehre könnte dies für die Q-Pakt-Projekte zutreffen.

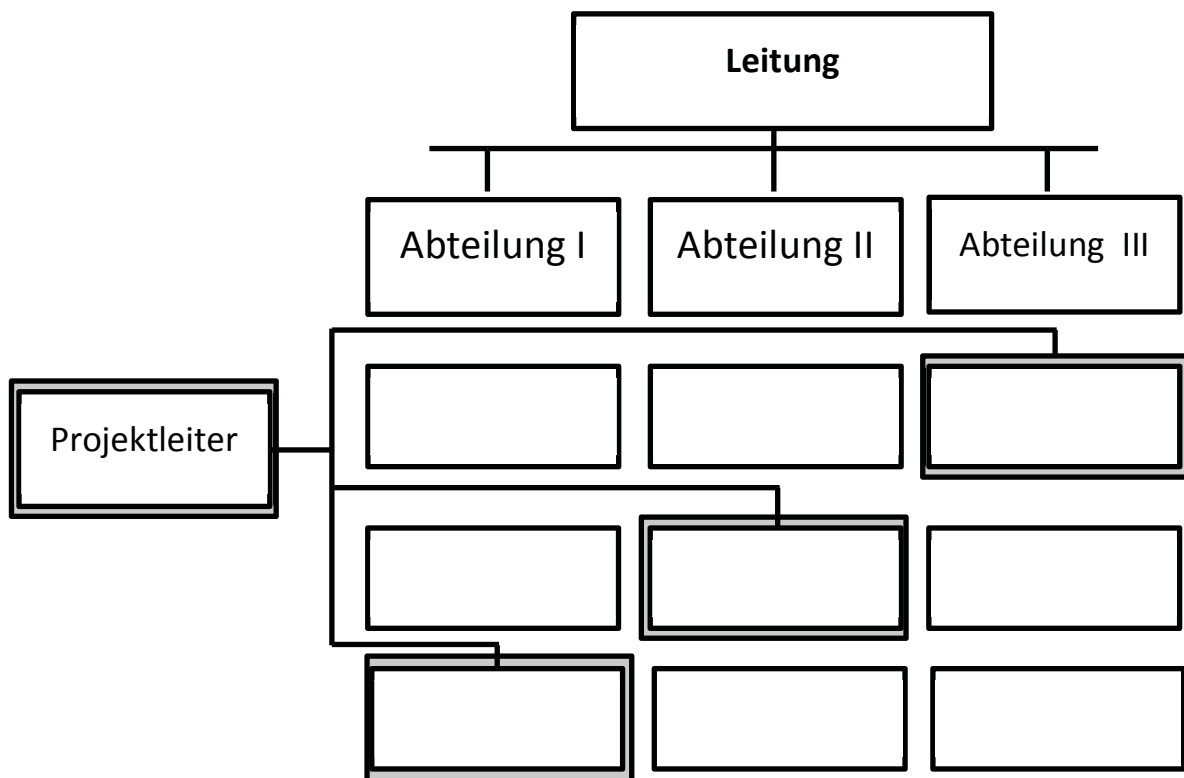
### 3. Matrix-Projektorganisation

Bei der Matrix-Projektorganisation handelt es sich um eine Struktur, die organisatorische Kompetenzen d.h. Leitungsbefugnisse, auf mehrere Stellen aufteilt (Gareis, 2006; Litke, 2007). So hat hier der Projektleiter die Aufsicht über fachliche Aspekte, die das Projekt betreffen. Die disziplinarische Aufsicht verbleibt bei den Vorgesetzten in der Linie.

Box 12

Durch diese Aufteilung soll es den Projektbeteiligten möglich werden Ressourcen bestmöglich zu nutzen und dennoch das Projekt als bedeutende Aufgabe zu betonen. „Der Projektleiter kann auf diese Weise den Projektfortschritt vorantreiben, während die Linieninstanzen auf einen möglichst effizienten Ressourceneinsatz und eine adäquate inhaltliche Aufgabebearbeitung achten“ (Bea/Scheurer et al., 2008, 68). Die Projektmitarbeiter haben bei diesem Modell folglich keinen Leerlauf, sondern können sich Aufgaben in der Abteilung widmen, wenn keine im Projekt anstehen.

Abbildung 11: Matrix-Projektorganisation



Ebenso wie bei der Stabs-Projektorganisation ist keine Rückführung in die Linie notwendig, wenn das Projekt beendet wird. Zudem können die Projektbeteiligten bei dieser Organisation auf viel Know-how aus unterschiedlichsten Bereichen der Organisation zugreifen und sich dennoch als Projektteam konstituieren. Es sind allerdings auch große Probleme zu erwarten, wenn sich die Stakeholder auf Führungsebene nicht einig sind (Gessler, 2009). Widersprechen sich Ziele, Anforderungen und Prioritäten von Abteilungsleitern und Projektleiter, dann

sind schwierige Situationen für die Beteiligten zu erwarten. Diese Projektorganisationsform bietet also einige Vorteile, gerade bei großen, bereichsübergreifenden Projekten (Olfert, 2012a), sie stellt aber auch hohe Anforderungen an den Projektleiter, die Abteilungsleiter und das übergeordnete Management. Klare Regelungen bei der Führungsverantwortung für die Mitarbeiter scheinen hier von besonderer Bedeutung zu sein. Immerhin sind Projektleiter und Linienvorgesetzte für unterschiedliche Bereiche eines Mitarbeiters gleichberechtigte Vorgesetzte und sollten hierin kooperieren (Bea/Scheurer et al., 2008; Olfert, 2012a). Darüber hinaus ist ein Klima notwendig, in dem auf dieses institutionalisierte Konfliktpotential angemessen und kooperativ reagiert werden kann (Bea/Scheurer et al., 2008). Im Hochschulbereich ist diese Form der Projektorganisation vermutlich hauptsächlich dort anzutreffen wo Vorhaben durchgeführt werden, die sehr viele Bereiche betreffen. Besonders interessant ist, dass höhere Positionen grundsätzlich von Professoren bekleidet werden, operative Projektleiter aber vermutlich selten Professoren sind. Dies könnte zum Ergebnis haben, dass Hochschulen diese Art der Projektorganisation eher meiden.

Wie hier dargestellt, ändert sich die Projektleiterrolle im Zusammenhang mit der Projektaufbauorganisation. Dies gilt für die Aufgaben des Projektleiters, die organisatorischen Befugnisse, die Verantwortung, die er trägt, und die Kompetenzen, welche er zur Erfüllung seiner Aufgabe benötigt. Die folgende Grafik soll dies exemplarisch für den Bereich Verantwortung darstellen:

Abbildung 12: Verantwortungszuschreibung in Abhängigkeit von der Projektorganisationsform. Eigene Darstellung in Anlehnung an Olfert (2012a, 220).

	Reine Projektorganisation	Stabs-Projektorganisation	Matrix-Projektorganisation
Verantwortung	Die Verantwortung für das Projekt liegt beim Projektleiter	Die Verantwortung für das Projekt liegt in der Fachabteilung.	Die Verantwortung ist auf den Projektleiter und die Fachabteilung aufgeteilt.

Diese verschiedenen Projektaufbauorganisationen sollen in den vorliegenden Fällen miteinander verglichen werden. Welche Organisationsformen kommen vor? Entfalten sie ähnliche Vor- und Nachteile wie die hier beschriebenen?

Nachdem hier einige grundlegende Konzepte des Projektmanagements dargelegt wurden, die in der empirischen Untersuchung aufgegriffen werden, stellt sich nun die Frage, wie genau die organisatorischen Besonderheiten der Hochschulen auf diese ausgewählten Aspekte des Projektmanagements wirken. Um dies sichtbar zu machen, greift die Studie auf das Konzept der losen Kopplung zurück (Weick, 1976), welches als ein herausragendes organisatorisches Merkmal der Hochschule bezeichnet werden kann.

### **3.2 Hochschule als Loosely Coupled System**

Die Hochschule als lose gekoppeltes System zu untersuchen, ermöglicht es, eine analytische Perspektive einzunehmen, welche die organisatorischen Veränderungen durch Techniken wie Projektmanagement sichtbar macht. Wie so oft wird dies besonders dort deutlich, wo sich Bruchstellen zwischen dem bestehenden System und den Neuerungen zeigen:

„Most of the management tools and devices they are today expected to introduce have been deployed for organisations where functional coupling prevails and where technologies are clearer. This is not the case in universities. The two intrinsic characteristics of such activities first preclude the efficiency of top-down, hierarchical leadership. Second they complicate the diffusion of change and innovation“ (Musselin, 2007, 77). Wie in den vorangegangenen Kapiteln anhand des Wettbewerbs um Drittmittel und anhand der Projektform festgestellt wurde: „Universitäten werden zunehmend als eigenständige Akteure mit strategischen Zielen und entsprechenden Managementstrukturen konstituiert, die sich gegenüber anderen Universitäten wettbewerbsfähig verhalten und gegenüber dem Staat als rechenschaftspflichtige und vertragsfähige Partner in Erscheinung treten. Dies entspricht nicht dem traditionellen, keineswegs auf Deutschland beschränkten Bild von Universitäten als lose gekoppelte Systeme, die weder einheitlich handeln können noch über hinreichende institutionelle Autonomie gegenüber dem Staat verfügen“ (Meier, 2009, 7). Hier tritt die aktuelle Entwicklung

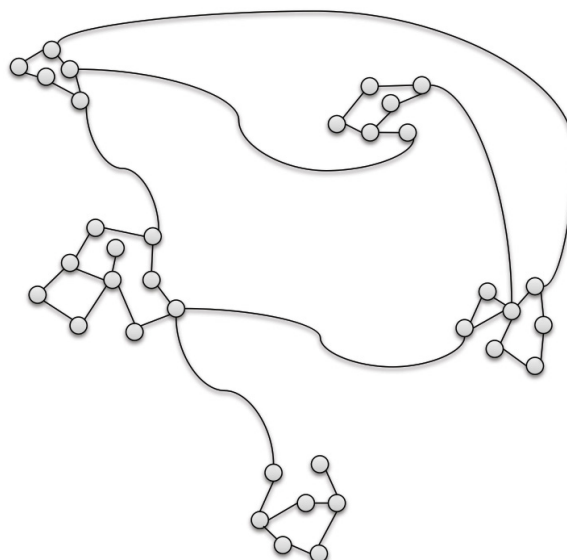
als problematisch in Erscheinung, weil sie im Widerspruch zur organisatorischen Besonderheit der losen Kopplung von Hochschulen steht. Das Konzept loser Kopplung wird immer wieder bemüht, um die Besonderheit von Hochschulen zu beschreiben. Doch was genau macht die Hochschule als lose gekoppeltes System aus?

Unter den verschiedenen organisationstheoretischen Konzeptionen, die für die Hochschule zur Verfügung stehen, hat das von Karl E. Weick (1976) eingeführte Konzept des loosely coupled systems, zu deutsch der „losen Kopplung“, einen besonderen Stellenwert. Das Konzept entstand Ende der 1970er Jahre und wurde durch Weick und James March geprägt. In einem vielzitierten Aufsatz von 1976 beschreibt Weick „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“ (Weick, 1976) und legt damit auch den Grundstein, um über Hochschulen als lose gekoppelte Organisationen nachzudenken (Würmseer, 2010).

**Lose gekoppeltes System bedeutet, dass es ein Gesamtsystem gibt, in welchem einzelne, eng verbundene Elemente eher lose miteinander verbunden sind. Ein typisches Beispiel hierfür sind universitäre Fachbereiche, die in sich eng gekoppelt sein können, mit anderen Fachbereichen aber möglicherweise nur lose in Verbindung stehen.**

Box 13

Abbildung 13: Lose gekoppeltes System mit eng verbundenen Untereinheiten



March und Weick wandten sich mit ihrem Konzept vor allem gegen systemtheoretische Annahmen aus den 1960er Jahren, die Bildungseinrichtungen als einheitlichere, stabilere und stärker interdependente Organisationen darstellten, als diese ihrer Erfahrung nach waren (Wolff, 2005): „It is conceivable that preoccupation with rationalized, tidy, efficient, coordinated structures has blinded many practitioners as well as researchers to some of the attractive and unexpected properties of less rationalized and less tightly related clusters of events“ (Weick, 1976, 3).

Durch das Konzept der loosely coupled systems ist es möglich den Handlungskontext Hochschule besser zu verstehen und so jenen Aspekten der Wirklichkeit besondere Aufmerksamkeit zu schenken, auf deren Grundlage Rekontextualisierungsprozesse in der Hochschule stattfinden. Dabei darf nicht übersehen werden, dass es auch Kritik an der Potenz des Konzepts gibt<sup>23</sup>. Das Prinzip der losen Kopplung allein kann die Hochschule als Handlungskontext nicht hinlänglich zu beschreiben, aufgrund seiner gehaltvollen, aber eingeschränkten analytischen Perspektive könnte es diesem Anspruch nicht gerecht werden. Konkret befasst es sich mit dem „organisatorischen Umgang mit Ambiguität und Unsicherheit. >Lose Kopplung< beschäftigt sich mit Fragen der Struktur bzw. der Strukturierung von Organisationen“ (Wolff, 2005, 286), darum wurden dem Konzept von Anfang an andere Konzepte zur Seite gestellt, die einen umgreifenderen Blick ermöglichen<sup>24</sup>. Vor allem sind dabei zur losen Kopplung jene Konzepte hinzugezogen worden, die darauf abzielen, die Entscheidungsfindung in lose gekoppelten Systemen zu beschreiben<sup>25</sup>. Da sich die theoretischen Ansätze zur Organisation Hochschule generell weiterentwickelt haben, steht das Konzept im heutigen Diskurs nicht allein. Wolff stellt in seiner kritischen Würdigung des Konzepts vor allem heraus, „lose Kopp-

---

<sup>23</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Theoriehistorie des Konzepts der losen Kopplung sowie der Kritik findet sich bei Wolff (2005).

<sup>24</sup> Grundsätzlich gilt für die Hochschulforschung das Credo, Hochschulen lassen sich am besten mit mehreren theoretischen Ansätzen betrachten: „Am Anfang dieser Betrachtungen zur Hochschulforschung steht die Erfahrung, daß das Objekt selbst, die Universitäten und Hochschulen, das Hochschulwesen, obgleich seit langem erfolgreich erforscht und durch eine ausgedehnte Literatur ausgewiesen, kein definiertes, konsistentes Objekt einer wissenschaftlichen Disziplin ist. Kriterien, die Hochschulforschung (im Sinne der Erforschung des Wesens und der Tätigkeit der Hochschulen) derart bestimmen, sind nicht aufgetaucht. Hochschulen können offenbar nur mit einer Batterie multidisziplinärer Analysen und Reflexionen, die disziplinär sehr verschieden zuzuordnen sind, als Objekt und Gegenstand wissenschaftlichen Interesses angegangen werden“ (Meyer, H. G., 2002, 41).

<sup>25</sup> Das Konzept der organisierten Anarchie (organized anarchy) und das Papierkorbmodell der Entscheidung (garbage can model) (Wolff, 2005, 284), auf die im Rahmen der Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.



lung eignet sich nicht als normativer Standard für die Gestaltung“ (Wolff, 2005, 330) von sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen.

Trotz berechtigter Kritik und theoretischer Weiterentwicklung hat das Konzept der losen Kopplung allerdings bis heute einen hohen Stellenwert in der Hochschulforschung und wird als analytische Brille für das Verstehen von Hochschulen nach wie vor herangezogen (Kretek/Dragšić et al., 2013). Mittlerweile ist es eingebettet in ein Set verschiedener Theorieansätze, welche die Hochschule als Organisation begreifen. In einem Aufsatz zu aktuellen Theorien über die Hochschule als Organisation nennt Kehm exemplarisch fünf theoretische Ansätze, von denen sich zwei ausdrücklich auf das Konzept der losen Kopplung beziehen (Kehm, 2012). Einer davon sticht hervor: Das Konzept der Hochschulen als „besondere Organisationen“ (Kehm, 2012, 19). Seinen Ursprung hat es in dem von Musselin verfassten Aufsatz „Are Universities Specific Organisations?“ (Musselin, 2007), der große Aufmerksamkeit in der scientific community auf sich zog. Musselin beschreibt darin, dass die letzten Jahrzehnte im Hochschulbereich davon geprägt waren, die Spezifika von Hochschulen zu verneinen und nicht-akademische Modelle in die Hochschule hinein zu transportieren: „corporation model, entrepreneurial model, managerial model, etc.“ (Musselin, 2007, 67). Musselin beschreibt diesen Trend als Folge der Entwicklung der gesellschaftlichen Rolle, welche die Hochschule heute einnimmt und damit auch als normativ geprägte Veränderung. Die neuen Steuerungsmodelle, allen voran das New Public Management, transformieren den Schwerpunkt der Hochschule von einer Institution zu einer Organisation mit Emphase auf der Letzteren. Allen Ansätzen der neuen Steuerung zum Trotz scheinen jedoch viele Effekte dieser Transformation nicht auf der institutionellen und individuellen Ebene der Hochschule anzukommen: „As a matter of fact, many empirical studies analysing the concrete effects of these transformations come to question their ‚true‘ impact at the institutional level but even more on the individual level (see for instance, Bauer et al. 1999, Bleiklie et al. 2000, de Boer 2001 and 2002, Henkel 2000, Kogan and Haney 2000, Mignot-Gérard/Musselin 1999, 2000 and

2002, Reed/Deem, 2002)“ (Musselin, 2007, 69)<sup>26</sup>. Musselin beschreibt weiter, dass die Grenzen von Change-Prozessen nicht nur typisch für Universitäten seien; alle Organisationen, die Veränderungen implementierten, würden auch auf Widerstand stoßen. Die Universität als Organisation hätte aber charakteristische Eigenschaften, welche den umschriebenen Veränderungsprozessen in besonderer Weise entgegenstünden und das Management von Universitäten generell bedinge (Musselin, 2007). Diese Charakteristika können im Anschluss an Musselin folgendermaßen zusammengefasst werden: „Die organisationale Besonderheit von Universitäten wird auf die funktionale lose Kopplung wissenschaftlicher Tätigkeiten in Forschung und Lehre, d.h. die Durchführung von Forschung und Lehre benötigt wenig Kooperation und Koordination, sowie auf deren unklare Technologien zurückgeführt. Dadurch lassen sich nur schwer Kausalbeziehungen zwischen Aufgaben und Ergebnissen herstellen“ (Kehm, 2012, 19). Lose Kopplung ist folglich ein Grund dafür, dass die Hochschule eine besondere Organisation darstellt, in der sich Instrumente anderer Organisationsformen, zum Beispiel Managementansätze und Tools der Projektarbeit nicht ohne Reibungsverluste eins zu eins übertragen lassen.

Dass die lose Kopplung ein bedeutendes Element der Theoriebildung zur Hochschule ist, welches sich nicht einfach unter dem Einfluss neuerer Steuerungsformen abschaffen lässt, wird auch deutlich, wenn Hüther feststellt: „Neben diesen Einschränkungen bei der Umsetzung des NPM-Modells und damit der Angleichung der Universitäten ist gleichfalls zu erwarten, dass einige Besonderheiten des Organisationstyps erhalten bleiben. So ist aus organisationssoziologischer Perspektive zu vermuten, dass Charakteristika loser Kopplung [...] von hoher Relevanz sind und auch in Zukunft bleiben werden“ (Hüther/Krücken, 2012, 28/29).

---

<sup>26</sup> Wolff stellt unterdessen zu Effekten der neuen Steuerung in Bezug auf personenbezogene soziale Dienstleistungsorganisationen fest: „Die Überschätzung der Entsprechung von *loser* Kopplung und sozialen Dienstleistungsorganisationen wurde in den 1990er-Jahren spätestens dann spürbar, als sich die Versuche mehrten, soziale Dienstleistungsorganisationen durch Übernahme von Managementkonzepten, -prinzipien und -praktiken aus dem Unternehmensbereich enger zu koppeln, und sich dies trotz aller Kritik und unerfreulicher Nebenkosten als durchaus machbar erwies“ (Wolff, 2005, 330). Dies steht den empirischen Studien, die Musselin anführt, nicht entgegen: 1) bezieht Wolff sich nicht konkret auf die Hochschule und obwohl es eine Nähe zwischen personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen und Hochschulen gibt, geht die Hochschule nicht in dieser Beschreibung auf. Als wichtigeres Argument kann 2.) allerdings gelten: Wolff selbst weist darauf hin, neue Verfahren, die engere Kopplung hervorrufen sollen (z.B. Zielvereinbarungen oder indikatorgestützte Mittelverteilung), können durchaus in den Bereich der Varianten loser Kopplung fallen (Wolff, 2005).

Zechlin kommt zu ähnlichen Einsichten: „Hochschulen lassen sich aber offenbar auch nicht als Arbeitsorganisationen mit der Willensbildung von ‚oben‘ begreifen. Sie können nicht zentral über den Modus der Hierarchie ‚durchregiert‘ werden, nicht nur aus Rechtsgründen [...], sondern auch, weil ihre Leistungsfähigkeit als lose gekoppelte ‚Expertenorganisationen‘ in besonderer Weise von der Motivation und dem Wissen ihrer Mitglieder abhängt, auf das die Organisation selbst keinen direkten Zugriff hat“ (Zechlin, 2012, 44). Die hier angeführten Experten in der Hochschule, auf deren Wissen kein organisatorischer Zugriff besteht, werden häufig mit der Statusgruppe Professoren gleichgesetzt. Oft wird lose Kopplung also in den Zusammenhang mit der weitgehenden Selbstbestimmung der Lehrstuhlinhaber und weiterer Hochschullehrender gestellt. Ihre Freiheit, die unter anderem dadurch gestützt wird, dass sie unklare Technologien beherrschen, soll den Ausgangspunkt der losen Kopplungsmöglichkeiten bilden: „Vorherrschend ist das Prinzip der Wissenschaft, Hochschulen sind intern gekennzeichnet durch eine hohe akademische Selbstverwaltung, die große Freiheit der Professoren in Bezug auf die eigentlichen Aufgaben und Leistungen der Hochschule. Dementsprechend handelt es sich bei der traditionellen internen Struktur von Hochschule um lose gekoppelte Einheiten und weniger um einen organisationalen Akteur“ (Wurmseer, 2010, 175). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass der Status der Hochschulen als Systeme mit Tendenz zu loser Kopplung auch in der Zukunft erhalten bleiben wird. Mit Blick auf die zeitgenössische Hochschulreform und die Veränderungen in der Organisation Hochschule stellen Kosmützky und Borggräfe entsprechend fest, „dass Universitäten aufgrund der Besonderheit ihrer Mitglieder (Professionsangehörige, Lehrstuhlinhaberinnen und Lehrstuhlinhaber), der Besonderheit ihrer Kernfunktionen Forschung und Lehre (Wissensproduktion, Technologiedefizit, Kopplung von Forschung und Lehre) sowie der Besonderheiten ihrer Organisation (interne lose Kopplung, hollow, Garbage-Can-Entscheidungsprozesse), nach wie vor spezielle Organisationen sind“ (Kosmützky/Borggräfe, 2012, 72/73). Die gleichzeitige Existenz neuer Steuerungsformen und loser Kopplung schließt sich also nicht aus (Wolff, 2005), sondern wird als lohnendes Forschungsfeld markiert. Zechlin bringt dies zum Ausdruck, wenn er die Mischung von neuer Hierarchie und loser Kopplung eruiert: „Weil die Zwecke der Universität multipel und folglich die Zweckkonkretisierung mittels der Bestim-

mung von Zielen und Mitteln zur Zielerreichung offen bleibt (es gibt keine ‚Technologie‘, Luhmann 1981), muss diese Dienstleistung je nach spezifischer Situation stets auch auf Beteiligung und Selbststeuerung der Mitglieder ausgerichtet sein, wenn erfolgreiche Autonomie der Organisation ermöglicht werden soll. Da es nicht um die Gegenüberstellung von ‚entweder lose Kopplung‘ oder ‚Hierarchie‘, sondern ein situationspezifisches Mischungsverhältnis geht, liegt hier ein lohnendes Feld für empirische Untersuchungen“ (Zechlin, 2012, 56).

### 3.2.1 Merkmale loser Kopplung

Woran man lose Kopplungen in einer Organisation erkennt, hat Wolff in einer Liste sogenannter Indikatoren zusammengestellt, die auf lose Kopplung hindeuten können und sich daher für Beobachtung und Operationalisierung in der Forschung eignen. Die Liste stellt eine Auswahl dar und ist nicht abschließend. Wer sie auf die Hochschule als Organisation hin in den Blick nimmt, der wird sicherlich viele Bezugspunkte zu eigenen Erfahrungen aus Hochschulen finden können:

#### **Indikatoren für lose Kopplungen in Organisationen**

- verzögerte Reaktionszeiten (wenn angeforderte Haushaltsmittel nur langsam abfließen)
- akzeptierte Mittelvielfalt (wenn jeder Dozent seine eigene Didaktik verfolgt)
- langsamer Informationsfluss (wenn viele kleine, enge und exklusive Beziehungsnetze vorhanden sind, aber ohne Personen, die diese ›strukturellen Löcher‹ überbrücken)
- schwache Koordination (wenn es nicht gelingt, gemeinsame Termine zu finden)
- Fehlen eindeutiger Regelungen (wenn Arbeitsplatzbeschreibungen notorisch veraltet sind)
- Unempfindlichkeit gegenüber Irritationen von außen (wenn über Zuständigkeitsfragen souverän intern entschieden werden kann)
- Nichtvorkommen eindeutiger Ursache-Wirkungs-Ketten (wenn Handlungen auf der Arbeits- in keinem direkten Zusammenhang mit Handlungen der Leitungsebene stehen)
- Nichteinsehbarkeit relevanter Handlungsfelder (wenn Inspektionen der Leitung oder außenstehender Beobachter von der Arbeitsebene verhindert werden können)

- Seltene Überprüfungen (wenn Evaluationen und Leistungskontrollen nicht durchgeführt bzw. aus diesen keine Konsequenzen gezogen werden)
- Dezentralisierung von Zuständigkeiten bzw. Delegation von Entscheidungskompetenzen (wenn selbst bei weitreichenden Entscheidungen letztendliche Verantwortlichkeiten kaum festzumachen sind)
- Irreführende Organisationspläne (wenn ungeachtet offizieller Strukturvorgaben ein hoher Grad an Informalität herrscht und erwartet wird)
- Nichtvorhandensein von vorgesehenen Verknüpfungen (wenn man Berichtspflichten unbehelligt verletzen lassen kann)
- Widerstand gegenüber Veränderungsimpulsen [sic] (wenn entsprechende Initiativen immer wieder schon im Ansatz versanden)
- Geringe sequenzielle Strukturierung von Angeboten (wenn Kunden organisatorische Dienstleistungen ganz nach ihren zeitlichen und inhaltlichen Wünschen wählen und kombinieren können)“ (Wolff, 2005, 295/296).

#### Box 14

Des Weiteren nennt Wolff Verfahren, um lose gekoppelte Untereinheiten (die in sich enger gekoppelt sind) miteinander zu verbinden. Er führt dabei folgende Mechanismen auf, welche ebenso gut wie die Indikatoren zum Erkennen loser Kopplungen auf die Hochschule passen:

#### **Mechanismen loser Kopplung in Hochschulen**

- „• Wahlen, die Amtsinhaber und Wählerschaft im Wahlvorgang eng koppeln, während der Legislaturperiode aber gewisse Spielräume für die Amtsinhaber frei lassen, die zwischenzeitlich dann nicht mehr auf jede Veränderung in den Bedürfnis- oder Stimmungslagen ihrer Wählerschaft reagieren müssen;
- Zielvereinbarungen, bei denen sich beide Parteien auf bestimmte, möglichst eindeutig definierte Zielwerte einigen, deren Erreichung sie aber den Beteiligten überlassen;
- Termine, durch die der Zeitpunkt der Erledigung einer Sache, nicht aber der Weg dahin fixiert wird;

- Kategorien, Diagnosen und Zeugnisse, auf die sich alle Beteiligten beziehen können, ohne genau hinsichtlich ihrer Bedeutung übereinstimmen zu müssen.
- Ähnlich wirken runde Tische, Kollegialität, Selbstbindung (z.B. der Verwaltung hinsichtlich der Ausübung des Ermessens), commitment, persönliche Freundschaften, Vertrauen, Kontrakte (wie in der systemischen Therapie); ja sogar der Zufall kann – etwa in Gestalt eines ungeplanten Zusammentreffens – einem losen Beziehungszusammenhang plötzlich eine andere Qualität geben (Wolff, 2005, 297)“.

#### Box 15

Sowohl die Indikatoren als auch die Verbindungsmechanismen werden in der empirischen Untersuchung herangezogen, um die allgemeine Annahme zu überprüfen, dass Hochschulen lose gekoppelte Systeme sind und zu überprüfen, wie sich die Kopplungsverhältnisse auf die Projektvorhaben auswirken und umgekehrt.

### 3.2.2 Die Dialektik der Kopplung und die Organisationswerdung der Hochschule

Es ist nicht davon auszugehen, dass jeweils nur eine Art der Kopplung besteht: lose oder eng. Im Gegenteil ist zu konstatieren: Wo etwas lose gekoppelt ist, da gibt es an anderer Stelle eine enge Kopplung und umgekehrt (Weick, 1976; Wolff, 2005). Des Weiteren ist Kopplung nicht statisch zu verstehen: Die Kopplungszustände können sich mit der Zeit verändern und zwischen eng und lose gekoppelten Verbindungen changieren<sup>27</sup>. Weil es also immer enge und lose Kopplungen geben muss und diese sich je nach Situation verändern, soll hier grundsätzlich in Frage gestellt werden, ob von „lose gekoppelten Systemen“ überhaupt sinnvoll gesprochen werden kann: Eine Organisation kann zu einem beliebigen Zeitpunkt an einer bestimmten Stelle lose gekoppelt sein und dennoch muss diese Beobachtung in der Zukunft nicht mehr unbedingt gültig sein. Der Autor bevorzugt daher gegenüber einer Fokussierung auf die lose gekoppelten Elemente ein holistischeres Herangehen:

---

<sup>27</sup> So kann es insbesondere in Krisensituation in Systemen zu kurzfristigen Änderungen in der Kopplung einzelner Elemente kommen. Im Ernstfall rücken dann die einzelnen Akteure schnell enger zusammen, um eine gemeinsame Lösung zu finden, bis sich die entsprechende Problemlage gelöst hat und alle Elemente wieder in eine losere Kopplung gehen.

**Die analytische Perspektive der losen Kopplung lässt die Dialektik der Kopplung zwischen engen und losen Kopplungen in Organisationen sichtbar werden. Hochschulen haben in dieser Perspektive bis heute eine beharrliche Tendenz dazu, besonders viele lose gekoppelte Elemente in sich zu vereinen.**

Box 16

Unter den Eindrücken der Organisationswerdung der Universität, wie sie hier insbesondere im Rahmen der sich verändernden Governance von Hochschulen in Europa skizziert worden ist, drängt sich die Frage auf, wie diese Organisationswerdung mit loser Kopplung zusammenhängt. Wie verändern sich in der Hochschule die Kopplungsverhältnisse und wie wirken die bestehenden Kopplungsverhältnisse auf die eintreffenden Governance-Impulse? Kehm hält zum Zusammenwirken von Kopplungsverhältnissen und organisatorischen Besonderheiten fest: „Die universalistische Sichtweise betrachtet Hochschulen als ‚besondere Organisationen‘ mit hoher Autonomie im Verhältnis zum Staat und lockerer interner Kopplung (Muscelin 2007). Beides wird benötigt, um gute Leistungen im Bereich von Forschung und Lehre erbringen zu können. Auf der Grundlage dieser Sichtweise wäre empirisch zu prüfen, ob der Verlust von Autonomie durch stärkere Außensteuerung und von loser Kopplung im Innern durch stärkere Binnensteuerung zu einem Verlust von Qualität in Forschung und Lehre führt“ (Kehm, 2012, 21). Es scheint dabei als ausgemacht zu gelten, dass die Reformen der vergangenen Jahre in jedem Fall einen Verlust von Autonomie und loser Kopplung darstellen, dies ist aber empirisch weitgehend nicht überprüft worden. Bevor nun also die Auswirkungen auf die Qualität gemessen werden könnten, muss eine grundlegenden Begutachtung der Lage erfolgen: Vermeintlich eng gekoppelte Neuerungen könnten sich auf den zweiten Blick als gut ausgebildete lose Kopplungen zeigen.

Um die Dialektik der Kopplung in ihrer Wechselwirkung mit Hochschulprojekten nun auf die aufgeworfenen Fragen hin untersuchen zu können, bedarf es eines weiteren Elements: Erst durch individuelle Akteure verbinden sich Governance-Impulse und organisatorische Besonderheiten zu ‚talk‘ und ‚action‘ (Kehm, 2012). Diesen Zusammenhang schafft das Konzept der Rekontextualisierung, indem es das Zusammenhandeln über mehrere Ebenen des Bildungssystems mit Blick auf individuelle Akteure sichtbar macht.

### 3.3 Rekontextualisierung

Das Konzept der Rekontextualisierung ermöglicht es, das Handeln von Projektleitern in Hochschulen im Zusammenhang mit den auf sie einwirkenden Steuerungsimpulsen im Hochschulsystem und situativen Strukturen vor Ort zu untersuchen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse erlauben es, Projektmanagementpraxen an Hochschulen systematisch darzustellen.

#### Box 17

Der Rekontextualisierungstheorie von Fend folgend wird davon ausgegangen, dass die Projektleiter Akteure in einem Mehrebenensystem mit spezifischen Handlungsebenen darstellen und vorhandene Gestaltungsspielräume auf ihrer Eben nutzen, um auf Steuerungsimpulse adäquat zu reagieren (Fend, 2008a, 2008b)<sup>28</sup>: „Regelanwendung allein charakterisiert das Handeln in Institutionen wie z.B. der des Bildungswesens unzureichend. Die modernen soziologischen Handlungsmodelle (Esser, 1999, S. 245 ff.) stützen sich weder auf die engen Konzepte des ‚*rational choice*‘, die eine vollständige Information und klare Präferenzen in eng umschriebenen (ökonomischen) Wahlsituationen voraussetzen, noch auf die rein normativen Modelle des *Auftragshandelns* bzw. des *Rollenhandelns*“ (Fend, 2006, 151). Fend legt also Essers erweitertes soziologisches Handlungsmodell als Modell für den Bildungsbereich zugrunde, darauf aufbauend eröffnet Fend die Forschungsperspektive zu Rekontextualisierungsprozessen: „In der Summe zeigt sich, dass wir ein vielfach bestimmtes Handeln be-

---

<sup>28</sup> Fends Konzept weist dabei starke Parallelen zu den akteurstheoretischen Konzepten von Esser und Giddens auf, die, ebenso wie Fend, eine Dualität der Strukturen und den Handlungsspielraum der Akteure betonen (Esser, 1999; Giddens, 1997). Fend selbst bezieht sich im Zusammenhang mit dem Rekontextualisierungskonzept nicht explizit auf Esser und Giddens, er verweist hier auf den akteurszentrierten Institutionalismus und auf den Neo-Institutionalismus (zum Beispiel die Theorie der *loosely coupled systems* nach Weick (1995)) (Fend, 2008b). Im Rahmen seines Gesamtkonzepts einer „neuen Theorie der Schule“ geht Fend aber durchaus auf Esser und Giddens ein. Die Grundprämissen dieser Konzepte dürften also in das Konzept der Rekontextualisierung eingeflossen sein. Fend hierzu selbst: „Zur Bedeutung der soziologischen Hintergründe in der Rekontextualisierungstheorie: Wie kommt es zu sozialen Gebilden, die – wenn sie einmal existieren und wirksam sind – kollektives Handeln konstituieren? [...] Diesen Fragen hat sich vor allem der englische Soziologe Giddens (1979; 1984; 1995) gewidmet. Seine Vorstellungen über den Zusammenhang von Struktur und Handeln haben die soziologischen Professionen wesentlich inspiriert. Sie stehen auch im Hintergrund der folgenden Überlegungen“ (Fend, 2006, 150).



obachten, bei dem individuelle und institutionelle Vorgaben zusammenspielen. Was tatsächlich geschieht, lässt sich hier nicht mehr aus den Gegebenheiten ‚ableiten‘, sondern nur noch empirisch erforschen“ (Fend, 2006, 152). Solch ein empirisches Forschungsvorhaben liegt hier vor.

Die Theorie der Rekontextualisierung stammt aus der Schultheorie; für die hier vorliegende Untersuchung wurde sie den Strukturen des Hochschulsystems entsprechend modelliert. Hierzu wurde insbesondere eine Reformulierung der einzelnen Ebenen des Mehrebenensystems vorgenommen: Im Folgenden wird 1.) die Einbettung der Rekontextualisierungstheorie in die analytische Perspektive „Educational Governance“ skizziert, 2.) die Verortung der Rekontextualisierungsprozesse im Mehrebenensystem in Hochschulprojekten dargestellt, 3.) der Prozess der Rekontextualisierung prototypisch dargestellt, 4.) die Diskussion um die normative Ausrichtung von Rekontextualisierung umrissen und 5.) Rekontextualisierung mit Blick auf die Zielrichtungen des Hochschulsystems konturiert.

Die Theorie der Rekontextualisierung bildet die analytische Grundlage, um die organisatorischen Kontextbedingungen der Hochschule (in Form loser Kopplung) und die Bezugspunkte aus der Projektmanagementlehre zu integrieren und in der empirischen Auswertung zu verknüpfen.

### **3.3.1 Rekontextualisierung im Zusammenhang mit Educational Governance**

Um den Ausschnitt des koproductiven Zusammenhandelns im Bildungssystem näher betrachten zu können, hat Fend das Konzept der Rekontextualisierung eingeführt (Fend, 2008a). Der Rekontextualisierungstheorie liegen die Prämissen der Educational Governance zugrunde: Akteure, Akteurskonstellationen, Interdependenzen, Intentionalität und Transintentionalität (Brüsemeister, 2012). Der Fokus von Rekontextualisierung liegt allerdings auf der Untersuchung individueller und kollektiver Akteure, die vor Ort Steuerungsimpulse gestalten.

Das Interesse an neuen Formen der Steuerung durch Educational Governance ist im Zusammenhang mit den historischen Entwicklungen der letzten 30 Jahre im Bildungssystem zu betrachten: Laut Gaus tritt an die Stelle der hierarchischen Durchgriffssteuerung seit den spä-

ten 1980er Jahren eine Kontextsteuerung. Damit diese erfolgreich sein kann, müssen die Steuerungsimpulse vor Ort in den Bildungseinrichtungen aktiv verarbeitet werden (Gaus/Drieschner, 2014).

**„Der Begriff der Rekontextualisierung meint, dass gelingende politische Kontextsteuerung auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems die Auslegung, Modifizierung oder Ablehnung politischer Interventionen vor dem Hintergrund der jeweiligen Systembedingungen und -rationalitäten voraussetzt“ (Gaus/Drieschner, 2014, 44).**

Box 18

Gelingende Kontextsteuerung setzt also laut Gaus Rekontextualisierung voraus, weil sie darauf baut, dass die Akteure vor Ort das Beste aus den gegebenen Steuerungsimpulsen machen: „Beispielsweise setzt der Staat durch Ausbildungsverordnungen für Lehrkräfte, Lehrpläne, Ressourcenzuweisungen, Bildungsstandards oder zugelassene Lehrbücher Rahmenvorgaben. Mit diesen Vorgaben müssen die Organisationen des Bildungssystems umgehen“ (Gaus/Drieschner, 2014, 44). Mit Verweis auf Drieschner und Bremer-Voß stellt Gaus dabei fest, dass neuere politische Steuerungsinstrumente wie Bildungsstandards schon im Rahmen ihrer Konzeption auf große Spielräume zur Ausgestaltung vor Ort setzen. Ähnliches stellt Lambrecht in Bezug auf die Entscheidungsspielräume von Schulevaluatoren in Baden-Württemberg fest, diese haben große Entscheidungsspielräume in der Umsetzung ihres Auftrages (Lambrecht, 2013). Lambrecht nennt diese Entscheidungsspielräume in Anlehnung an Ortman: „Regelverletzungen im Dienst der Sache“ (Ortmann, 2003, 36, zitiert nach Lambrecht, 2013, 224), weil die Handlungen der Schulevaluatoren teils im Widerspruch mit den bildungspolitischen Intentionen zu stehen scheinen. Gleichzeitig stellt sie aber fest, dass diese Regelverletzungen erst zu einer konsistenten Steuerung vor Ort führen. Auf Grundlage einer empirischen Untersuchung zu Schulevaluatoren führt sie aus: „Zum Einen bedeuten Adaption und *Rekontextualisierung* im Fall der im Rahmen dieses Beitrags analysierten Bruchstelle innerhalb der Administration nicht widerständige oder eigensinnige Umformung, sondern die praktische Durchsetzung eines Konzepts, das in sich nicht konsistent ist. Diese Lesart liegt damit quer zum gängigen Rekontextualisierungskonzept des aktuellen steue-

rungs- bzw. governancetheoretischen Diskurses. Dieser betont in der Regel die Unmöglichkeit der linearen Gestaltung des Schulsystems durch Steuerungsimpulse“ (Lambrecht, 2013, 242). Lambrecht kann den bei Fend beschworenen Druck von unten, den Akteure hierarchisch untergeordneter Ebenen erzeugen können sollen, nicht finden. In ihrer Untersuchung wird der Steuerungsimpuls erst durch die Akteure selbst zu einem konsistenten Strang.

Die von Gaus beschriebene Kontextsteuerung ist spätestens seit den 1990er Jahren eng verknüpft mit den Ideen des New Public Management. Dieses Konzept enthält als eine der Kernideen der neuen Institutionenökonomie den Ansatz, Verantwortung zu dezentralisieren, beispielsweise Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung von Studiengängen oder das Budget stärker in der einzelnen Hochschule selbst verwalten zu lassen. Maag Merki zieht mit Bezug auf die Verbindung von neuer Steuerung und Rekontextualisierung den Schluss: „Damit werden analog zur Theorie der Institutionenökonomie Mechanismen der Dezentralisierung favorisiert, die es den Akteuren ‚vor Ort‘ erlauben, durch Rekontextualisierung der gesetzlichen Vorgaben und Reglemente, die schulischen Prozesse situationsadaptiv und funktional [...] zu gestalten“ (Maag Merki, 2010, 152). Die Eigenaktivität der Akteure ist durch das Rekontextualisierungskonzept in ihrer Bedeutung stärker zu betonen und durchaus eng verbunden mit den Kernideen der Institutionenökonomie.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Rekontextualisierung einen Handlungsprozess beschreibt, in dem Akteure in Bildungseinrichtungen aktiv Steuerungsimpulse ausgestalten. Aus der Perspektive der Educational Governance findet Rekontextualisierung durch individuelle Akteure in Akteurskonstellationen statt und nimmt Einfluss auf das Entstehen intentionaler und transintentionaler Ergebnisse von Steuerungsimpulsen.

### 3.3.2 Rekontextualisierung in Projekten im Mehrebenensystem Hochschule

**„Akteure handeln im Rahmen von sozialen Ordnungen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Zusammenwirken auf den verschiedenen Ebenen unterliegt ebenfalls Regeln, die Teil des gesamten Ordnungsgefüges sind. Bildungspolitiker, Verwaltungsfachleute, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler handeln jeweils in einem für sie geregelten Rahmen. [...] Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert“ (Fend, 2008a, 181).**

#### Box 19

Das Widerspiel zwischen Vorgaben und individuellen Handlungsspielräumen kann auch für die im Rahmen der Untersuchung befragten Projektleiter angenommen werden. Im Verlauf der empirischen Untersuchung wird sich zeigen lassen, dass Projektleiter in Studium und Lehre auf operativer Ebene mehrere strukturelle Vorgaben, zum Beispiel von übergeordneter Ebene und untergeordneter Ebene, zusammenbringen müssen und dazu Gebrauch von Gestaltungsspielräumen in der Interpretation und Anwendung von Vorgaben machen. Fend hält es grundsätzlich nicht für trivial, dass die Akteure hier eigensinnig handeln. Er stellt sie eingebunden in strukturelle Ebenen vor, diese sind für ihn die verschiedenen Örtlichkeiten des kollektiven institutionellen Akteurs deutsches Bildungssystem.

Um den Vorgaben für die Akteure auf den einzelnen Ebenen einen allgemeinen und daher alle Ebenen übergreifenden Rahmen zu geben, leitet Fend den spezifischen Auftrag des deutschen Bildungssystems her, auf den sich alle anderen Vorgaben potentiell zurückbeziehen lassen: „Die Zielrichtung des institutionellen Akteurs ‚Bildungswesen‘ im Umfeld anderer gesellschaftlicher Akteure ist mit Ausrichtung auf Lehren und Lernen, auf Erziehung und Bildung heranwachsender Menschen auf individueller Ebene klar umrissen. Auf sozialer Ebene ist das Bildungswesen ein Instrument der gesellschaftlichen Reproduktion und Innovation. [...] Das Bildungswesen verschränkt dabei soziale Reproduktionsaufgaben und individuelle

Entwicklungsaufgaben“ (Fend, 2008b, 26). Diese Aufgaben können auch für das Hochschulsystem proklamiert werden und sind darum für die vorliegende Untersuchung wichtig. Allerdings ist im Hochschulsystem noch eine weitere Zielrichtung zu verzeichnen: Während Schule sich vornehmlich am Erziehungssystem orientiert, sind die Akteure in der Hochschule auch am Wissenschaftssystem orientiert, dieses ist stark am Output der Forschungsleistungen orientiert und an der Reputation von Forschern ausgerichtet. Das Erziehungssystem hingegen orientiert sich an der direkten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, konstataren Hilbrich und Schuster in Anlehnung an Luhmann und Stichweh (Hilbrich/Schuster, 2014). Dadurch ist die Ausrichtung am Wissenschaftssystem eine ebenso wichtige Zielrichtung, die den Hochschulbereich prägt und vom Schulsystem unterscheidet: „Universities display a double reference to both the science and the education system“ (Hase/Krücken, 2015, 210). Dieser Unterschied wird vor allem auf der Ebene der Lehre relevant, da die universitäre Lehre im Sinne des klassischen Bildungsideals nach Humboldt als Einheit mit Forschung aufgefasst wird (Humboldt, 1964). Wenn die Hochschule also zwei Zielrichtungen hat, sowohl hinsichtlich des Erziehungssystems als auch des Bildungssystems, spielen folglich beide eine Rolle für die Ausgestaltung der Projektleiterposition in Hochschulen.

Im Anschluss findet eine bündige Zusammenschau der prototypischen Ebenen des Hochschulsystems statt, um das „Oben“, das „Unten“ sowie die „Horizontale“ für die vorliegende Untersuchung zu beschreiben.

Die ursprüngliche Darstellung der Ebenen des Bildungssystems von Fend orientiert sich stark an einer schulpädagogischen Perspektive, weil Fends Überlegungen im Rahmen schulbezogener Theoriebildung stattfinden (Fend, 2008a, 2008b). Aus diesem Grund differenziert Fend die Ebenen folgendermaßen (Fend, 2008b, 36/37):

- Handlungsebene Bildungspolitik
- Handlungsebene Bildungsverwaltung
- Handlungsebene Einzelschule
- Handlungsebene Lehren und Unterricht
- Handlungsebene Schüler

Die Ebenenzuordnung, die Fend vorgeschlagen hat, wird gerade wegen ihres vertikal hierarchischen Charakters im Diskurs auch kritisiert. Jedoch auch ohne klaren Konsens über die Beschreibung der Ebenen lässt sich der Gedanke eines Mehrebenensystems nutzen und individuell anpassen, um Untersuchungen zum Zusammenhandeln der Akteure durchzuführen. Hierzu Wacker: „Wenngleich hier Fragen der Zuordnung nicht letztlich geklärt sind, dient die Unterscheidung der Ebenen innerhalb der Governance-Perspektive im Kern dazu, die Akteure des dynamischen Beziehungsgeflechts zu identifizieren und ihren Beitrag in Forschungsfragen abzubilden“ (Wacker/Maier et al., 2012a, 19).

Dies geschieht hier mit Blick auf das Hochschulsystem und ermöglicht, Akteure und Ebenen des Zusammenhandelns sichtbar zu machen, wie zum Beispiel die Ebene von Hochschulprojekten, die unter einer anderen Perspektive verborgen bleiben würden. Für die vorliegende Untersuchung werden die Ebenen angepasst und folgendermaßen strukturiert (siehe Grafik: Handlungsebenen des Bildungssystems in Bezug auf Hochschulen):

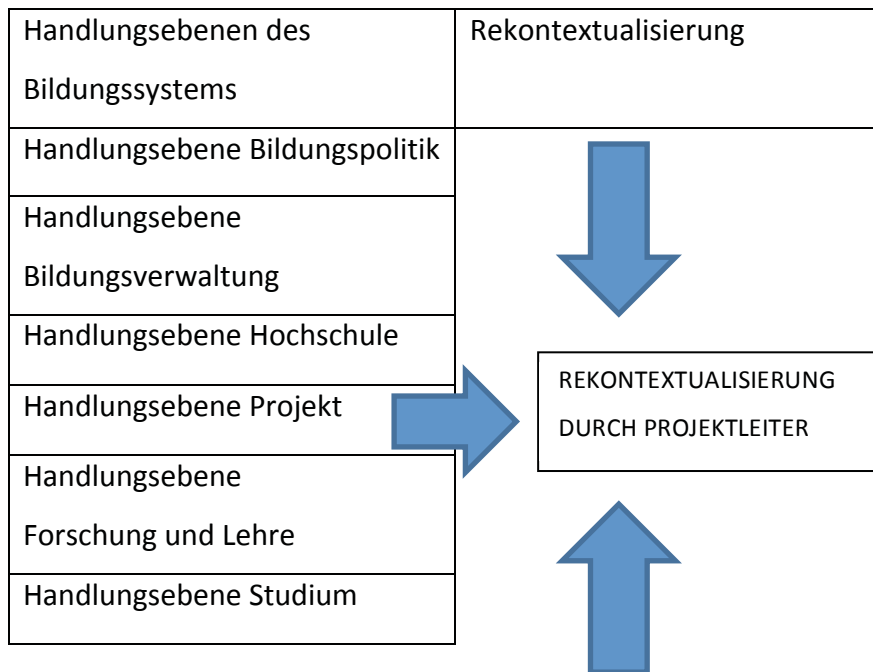
- Handlungsebene Bildungspolitik
- Handlungsebene Bildungsverwaltung
- Handlungsebene Hochschule
- Handlungsebene Projekt
- Handlungsebene Forschung und Lehre sowie Studium

Selbstverständlich ließe sich die Darstellung hier auch anders vornehmen und ohne den speziellen Fokus der vorliegenden Arbeit, Projekte in Studium und Lehre zu betrachten, ist eine gesonderte Erwähnung des Projekts als eigene Handlungsebene für den Hochschulbereich möglicherweise nicht notwendig. In der vorliegenden Untersuchung aber ist die Hervorhebung der Projekte als eigene Handlungsebene ein maßgeblicher Aspekt, weil genau hier die untersuchten Subjekte potentiell handeln. Ob dies aus Sicht der Projektleiter tatsächlich so ist und diese Ebene sich als eigener Bereich im Alltag der Hochschulen wiederfindet, ist eine weitere Fragestellung an die empirischen Daten aus den Interviews, die im Empirieteil näher untersucht werden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle der Ebenendarstellung in die Hochschule gewissermaßen hineingezoomt, um das Projekt als eigene Handlungsebene sichtbar zu machen.

Es ist nicht nur aus systematischen Gründen wichtig, die beiden unteren Ebenen, Forschung und Lehre sowie Studium, zu benennen, denn es ist über die systematische Angemessenheit der Darstellung hinaus davon auszugehen, dass diese Ebenen Einfluss in Form von Rückkopplung auf das Handeln und Erleben der Projektleiter nehmen. Ohne diese Ebenen wäre die Akteurskonstellation um die Projektleiter als individuelle Akteure herum nicht hinreichend dargestellt. Es ist in Fends Konzept der Rekontextualisierung bereits angelegt, dass die unteren Ebenen Rückkopplungen auf die darüber liegenden entfalten können. Gleiches ist für das Handeln der Projektleiter zu erwarten:

**Grafik: Handlungsebenen des Bildungssystems in Bezug auf Hochschulen**

Abbildung 14: Rekontextualisierung im Mehrebenensystem



Mit Blick auf die Natur der Projektleiterstellen ist es fraglich, ob Rekontextualisierung durch den Projektleiter nur auf einer Ebene stattfindet. Da Projektleiter oft weitere Tätigkeiten in den Hochschulen übernehmen, könnten sie sich auch mehreren Ebenen im Gesamtsystem zurechnen. Einige Projektleiter arbeiten beispielsweise im Rektorat von Hochschulen oder in

der Lehre und rekontextualisieren daher möglicherweise auf mehreren Handlungsebenen. Diese Ebenen übergreifende Einbindung ist besonders hervorzuheben, weil sie möglicherweise mannigfaltige Auswirkungen auf das Zusammenhandeln in der Praxis hat. Es ist also wahrscheinlich, dass die Handlungen und Erfahrungen der Projektleiter von der Verortung in der Organisation Hochschule abhängen und sich systematisch unterscheiden.

Die skizzierten Ebenen werden nun genauer beschrieben und für alle Ebenen wird in Anlehnung an Fend auf den von „oben“ kommenden Handlungskontext (Handlungskontext 1) und den genuinen Handlungskontext der jeweiligen Ebene (Handlungskontext 2) eingegangen (Fend, 2008b, 36/37).

### **Handlungsebene Bildungspolitik<sup>29</sup>**

Die bildungspolitische Ebene als Handlungskontext 1 hat gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die sich auf die politische Willensbildung und Entscheidungsfindung auswirken. Die spezifischen politischen Entscheidungen gerinnen in den politischen Diskursen zu Handlungsergebnissen in Form von Gesetzen und Verordnungen, die für die darunterliegenden Ebenen, von der Ministerialbürokratie bis hin zur einzelnen Institution und Person, bindend sind. Grundsätzlich bilden die Mehrheitsverhältnisse und politischen Prozesse den Handlungskontext 2 für diese Ebene. Gerade am Beispiel des weiter oben beschriebenen New Public Management (als Paradigma für die Governance öffentlicher Einrichtungen) und dessen politischer Umsetzung in den letzten zwei Jahrzehnten wird deutlich, mit welcher Stoßrichtung Rekontextualisierung auf der Handlungsebene Bildungspolitik stattfindet. Die diversen Ziele und Ansprüche verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, die New Public Management bedienen soll, bilden den Handlungskontext 1. Die politischen Verhältnisse, die zu vielen Kompromissen führen, können natürlich nicht die Vorgaben aus diesem Handlungskontext eins zu eins umsetzen, gerade auch weil diese disparat sind. Das führt zum wohlbekannten Eklektizismus in bildungspolitischen Entscheidungen, deren Grundlage Handlungskontext 2 dieser

---

<sup>29</sup> Die nachfolgenden Beschreibungen der einzelnen Ebenen orientieren sich der Struktur nach an Helmut Fends Ausführungen zum Mehrebenensystem (Fend, 2008b, 36/37). Sie unterscheiden sich von Fends Darstellung signifikant inhaltlich hinsichtlich ihrer Fokussierung auf Aspekte des Hochschulwesens. Fend fokussiert im Gegensatz dazu auf das Schulsystem.



Ebene ist, die politischen Machtverhältnisse. So wird die Mehrdeutigkeit demokratischer Willensbildung von oben nach unten im Bildungssystem mittransportiert und erreicht auch die nachgeordneten Handlungskontexte. Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Fends ursprüngliches Modell Institutionen wie zum Beispiel Stiftungen nicht als institutionelle bildungspolitische Akteure einschließt, es bezieht sich auf staatliche Institutionen und ihr hierarchisches Eingebundensein in das bestehende System. Privatwirtschaftliche Akteure sind allerdings eine zunehmend bedeutende Größe, gerade wenn es um die Drittmittelfinanzierung an Hochschulen geht. Fends Konzeptualisierung der Ebenen des Bildungssystems bezieht diese institutionellen Akteure zwar nicht ein, jedoch steht es dem Einbezug von Akteuren des dritten Sektors, der Privatwirtschaft, auch nicht entgegen. Fasst man den Handlungskontext Bildungspolitik nicht so eng, dass nur die parlamentarische Bildungspolitik darunter zu verstehen ist, sondern auch jene Politik hier eine Rolle spielt, die außerparlamentarische Akteure betreiben, dann wird klar, dass auch beispielsweise Stiftungen und weitere Organisationen auf dieser Ebene verortet werden können.

Mit Blick auf die hier untersuchten Projekte des Qualitätspakts Lehre können einige Besonderheiten in der Zusammenstellung der politischen Akteure festgestellt werden. Grundsätzlich sind die Länder im Rahmen der ihnen obliegenden Bildungshoheit für die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zuständig. Der Bund durfte zum Zeitpunkt der Programmplanung des Q-Pakts Schulen und Hochschulen der Länder nicht dauerhaft mitfinanzieren; diese Regelung war seit der sogenannten Föderalismusreform 2006 in Kraft (Schimank/Lange, 2006) und ist mittlerweile ausgesetzt. Dieses Zufinanzierungsverbot war politisch äußerst umstritten, weil es regelmäßig durch Ausnahmeregelungen umgangen wurde (werden musste): In den Jahren seit der Reform hatten Bund und Länder immer wieder Wege gesucht, um die indirekte Finanzierung durch den Bund doch zu ermöglichen. Das Mittel der Wahl war hierbei zumeist eine Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bund und den teilnehmenden Ländern. Auf solch einer Vereinbarung fußt auch der Qualitätspakt Lehre, dessen Projektleiter im Fokus dieser Untersuchung stehen. Für die Handlungsebene Bildungspolitik bedeutet dies in der vorliegenden Arbeit, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung als Finanzier eine Rolle spielt, doch auch die Länder haben eine Rolle in Bezug auf die Projekte,

da sie in der entsprechenden Vereinbarung zwischen Bund und Ländern (BMBF, 2010b) zugesichert haben, die notwendigen Grundmittel beizusteuern, um die zusätzlichen Aufgaben und das zusätzliche Personal mit Grundmitteln zu finanzieren. Des Weiteren sind sie die Dienstherren der Hochschulleitungen, die Qualitätspakt-Lehre-Projekte durchführen. Die Länder haben allerdings nicht die Administration der Projekte in der Hand; diese obliegt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Dadurch wird die Lage in Bezug auf die Abwicklung des gemeinsamen Programms kompliziert, denn da der Bund über keine ministeriellen bürokratischen Strukturen auf Länderebene verfügt, die Landesministerien aber nicht für das Monitoring der Durchführung des Qualitätspakts Lehre zuständig sind, bedarf es im Rahmen des Kooperationsvertrags zwischen Bund und Ländern eines dritten Partners. Dieser Partner muss die Abwicklung des Programmes sichern, ähnlich wie bei Projektvergaben durch die Europäische Union wird hierzu ein überregionaler Projektträger eingeschaltet. Im Grunde ergänzt der Projektträger die ministerielle Aufsicht um die fehlende operative Ebene. Dies führt zur Handlungsebene „Bildungsverwaltung“, auf welcher der Projektträger (Projektträger im deutschen Zentrum für Luftfahrt und Raumfahrt, 2014) zu verorten ist.

### **Handlungsebene Bildungsverwaltung**

Die Bildungsverwaltung, die in Bezug auf das Schulsystem klassischerweise aus Kultusministerien der Länder sowie bei- und nachgeordneten Institutionen wie Regierungspräsidien, Schulaufsichten, Schulämtern etc. besteht, wird im Hochschulsystem üblicherweise durch die Wissenschaftsministerien repräsentiert. Die Ministerien haben dabei je nach Bundesland mehr oder weniger umfangreiche Befugnisse, um auf die Hochschule vor Ort einzuwirken. Im Zuge der New-Public-Management-Reformen wurden diese Zuständigkeiten einerseits beschnitten und andererseits durch die Hintertür teils wieder eingeführt. In der vorliegenden Untersuchung ist auf dieser Ebene der Projektträger in Form des Projektträgers im deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Projektträger im deutschen Zentrum für Luftfahrt und Raumfahrt, 2014) tätig. Die Wissenschaftsministerien der Länder haben eine eher nachrangige Rolle, da sie lediglich die Sicherung der Grundfinanzierung von Projektkosten tragen und keine administrativen Befugnisse in Bezug auf die Projekte haben. Sie können allerdings

durch die Beeinflussung der Rahmenbedingungen einzelner Hochschulen großen Einfluss auf die Projekte nehmen. Wenn also ein Projektmitarbeiter aus dem Qualitätspakt Lehre eine Arbeitsplatzausstattung benötigt, dann sind eigentlich die Länder in der Pflicht, diese Kosten zu tragen. In der Praxis scheint dieser Inhalt der Verwaltungsvereinbarung allerdings keine Relevanz zu haben, da beispielsweise keine vom Land zugewiesenen projektbezogenen Posten im Etat der Hochschulen existieren (siehe auch Abschnitt 6.1 Fallbezogener Kontext: Der Qualitätspakt Lehre).

Die Rolle des Projektträgers im DLR gewinnt umso mehr Bedeutung, wenn man sich vor Augen führt, dass der Projektträger nicht nur die Durchführung der Projekte überwacht, sondern auch eine Mittlerrolle zwischen dem Bund als Geldgeber und den Hochschulen als Fördermittelempfängern einnimmt. Den Handlungskontext 1 bilden auf dieser Ebene die gesetzlichen Vorschriften, die Verordnungen und Vereinbarungen des Bundes und der Länder und insbesondere die Verwaltungsvorschriften des Bundesministeriums für Bildung- und Forschung. Der Handlungskontext 2 wird auf dieser Ebene durch die Kompetenzen umrissen, die der Projektträger im DLR überhaupt hat, d.h. seine Konstitution hängt davon ab, inwieweit der Träger Entscheidungen gegenüber den Projektnehmern autonom treffen kann. Des Weiteren wird der Handlungskontext dadurch bestimmt, welche Ressourcen die einzelnen Projekte benötigen und welche „administrativen Philosophien: Verwalten oder Gestalten“ (Fend, 2008b, 36) der Projektträger an den Tag legt. Natürlich kann der Projektträger auch mit dem externen Auftraggeber zusammenfallen, was beispielsweise bei Stiftungen oft der Fall ist. Diese schreiben dann nicht nur ein Programm und wählen die Fördermittelempfänger, sondern führen anschließend die administrativen Aufgaben auf Seiten des Geldgebers aus. In jedem Fall ist es diese Handlungsebene der Bildungsverwaltung, die das Bindeglied zwischen der Handlungsebene Bildungspolitik und der Handlungsebene Hochschule darstellt.

### **Handlungsebene Hochschule**

Die Hochschule entspricht der Einzelschule in Fends ursprünglicher Konzeption der Handlungsebenen (Fend, 2008a). Wie bei den vorigen Ebenen bildet die darüber liegende Ebene mit ihren Handlungsergebnissen den Handlungskontext 1. Dies entspricht hier den Vorgaben

des Projektträgers im deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) und schlägt sich in konkreten Vorschriften für die einzelne Hochschule nieder, zum Beispiel vorgegebene Berichtspflichten gegenüber dem Projektträger oder Regeln für die Vergabe von Aufträgen durch das Projekt. Aber auch grundsätzliche Verwaltungsvorschriften und Gesetze des jeweiligen Landes spielen eine Rolle. Der horizontale Handlungskontext dieser Ebene, Handlungskontext 2, wird durch die Hochschulmitglieder in Forschung, Lehre und Studium gebildet. Darüber hinaus kommt auch der Verwaltung eine wichtige Rolle als konturgebende Kraft für diesen Handlungskontext zu. Die Handlungsergebnisse dieser Ebene kristallisieren sich vor allem in der Arbeit von Gremien heraus. Dies gilt für die oberste Ebene der Hochschulleitung bis hin zu kleineren dezentralen Einheiten, Fachbereichen und Fachschaften. Diese Elemente führen zur Ausbildung der spezifischen Hochschulkultur vor Ort.

Hier sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Hochschulen organisationspezifische Besonderheiten aufweisen. Diese schlagen sich insbesondere in den sogenannten Formen der Kopplung (Musselin, 2007) nieder. Wie oben im Zusammenhang mit der Theorie der loosely coupled systems ausgeführt wurde: Hochschulen keine klar und hierarchisch strukturierten Organisationen. Das hat natürlich Auswirkungen auf den Handlungskontext 2, der durch die losen Kopplungen hochflexibel und divers ist, was beträchtliche Folgen für das Handeln der Akteure in der Hochschule hat. Trotz der diversen Kopplungsverhältnisse in Hochschulen folgt das hier dargestellte theoretische Modell einer hierarchischen, prototypischen System-Logik, da diese parallel zu den situationsspezifischen Verhältnissen vor Ort existiert. Die Handlungsebene Hochschule liegt folglich über den Ebenen, die einzelne Gruppierungen auf darunterliegenden Ebenen bilden. Im schulischen Bereich schließt Fend in seinem Modell nahtlos an die Ebene der Lehrer und anschließend an die Ebene der Schüler an. Grundsätzlich ist allerdings zu problematisieren, dass der innerschulische Verwaltungsbereich bei Fend keinerlei Rolle spielt: als habe er lediglich dienende Funktion und könne somit in den Dienst der allgemeinen Aufgaben des Bildungssystems gestellt werden, ohne dass die hier angesiedelten Akteure für die Gesamtkonstellation Bedeutung hätten. Dies ist aber nur die halbe Wahrheit, deren unbesehene Hälfte sich dort Gehör verschafft, wo Lehrende und Lernende ihren Tätigkeiten nicht nachkommen können, weil administrative Prozesse dafür

fehlen oder dem im Wege stehen. Nicht umsonst ist die Handlungsebene Bildungsverwaltung unterhalb der Bildungspolitik eine eigene, auch die Handlungsebene Schulverwaltung, oder im vorliegenden Fall die Hochschulverwaltung, sollte in die Ebenendarstellung miteinbezogen werden. Hier werden allerdings auch Unterschiede zwischen den Institutionen deutlich, denn während Schulen nur eine sehr kleine eigene Verwaltungsstruktur haben und die Bildungsverwaltung der Einzelschule eher hierarchisch übergeordnet ist, haben Hochschulen vergleichsweise große Verwaltungsapparate, übernehmen viele Verwaltungsaufgaben selbst. Hochschulen ist somit der Großteil ihrer Verwaltung bei- und nicht übergeordnet. Dies drückt sich institutionell beispielsweise darin aus, dass Hochschulen eigene Führungsstellen für die Verwaltung zu besetzen haben, man denke an Positionen wie das Amt des Kanzlers oder das von Dezernatsleitern. Schulrektoren hingegen übernehmen diese Posten gemeinsam mit der inhaltlichen Leitung ihrer Schule in Personalunion. Es ist also einsichtig, warum die Ebene der internen Schulverwaltung unterhalb der Einzelschulebene eher ausgeblendet werden kann und bei Fend darum nicht mehr auftaucht. Für die Hochschule als Handlungsebene hingegen liegt aufgrund der wesentlich einflussreicheren internen Verwaltungsstrukturen der Fall anders. In einem Schema der Handlungsebenen des Bildungssystems, welches sich auf die Hochschule bezieht, sollte die Verwaltung eine eigene Ebene neben Studium und Lehre erhalten, weil auch auf ihrer Ebene Rekontextualisierung stattfindet. Es ergibt zudem Sinn, die Ebene oberhalb der Handlungsebenen Forschen und Lehren sowie Studieren anzuordnen, weil die Verwaltung Grundlagen für das Handeln auf diesen Ebenen bereitstellt.

In dem hier unternommenen Versuch, das Projektmanagement in Studium und Lehre genauer zu untersuchen, kommt eine Besonderheit zur Handlungsebene Verwaltung hinzu, die dazu führt, dass die nächste Handlungsebene nicht einfach „Handlungsebene Verwaltung“ getauft wird. Bei der untersuchten Gruppe der Projektmanager handelt es sich nämlich vornehmlich um Personen mit akademischem Hintergrund. Diese Gruppe der sogenannten „Hochschulprofessionellen“ (Kehm/Merkator et al., 2010; Merkator/Schneijderberg et al., 2012) steht mit einem Bein in der Verwaltung/dem Management und mit dem anderen in Forschung und Lehre. Diese Personen gehören folglich oft dem zuarbeitenden Bereich der Verwaltung

an, haben aber eigene akademische Professionen und sind teils zusätzlich zu ihrer Managementtätigkeit in Forschung und Lehre beschäftigt. Sie eröffnen quasi einen intermediären Bereich zwischen eigener Profession, Verwaltungstätigkeit, Lehre und Forschung. Dieser Bereich wird im Deutschen „dritter Raum“ genannt (Krohn, 2010), übernommen vom englischsprachigen Original: „the concept of *third space* as an emergent territory between academic and professional domains, which is colonised primarily by less bounded forms of professional[s]“ [sic] (Whitchurch, 2008, 2). Zusammenfassend nennt Whitchurch die Hochschulprofessionellen im dritten Raum konsequent die „Third Space Professionals“ (Whitchurch, 2008, 1). Die Projektmanager im Fokus der Untersuchung gehören also diesem intermediären Bereich an, auch wenn der einzelne Projektmanager vor Ort dem Bereich Forschung und Lehre direkt angehört und beispielsweise in der Position eines akademischen Mitarbeiters oder eines Professors tätig ist, denn diese Akteure übernehmen organisatorische Aufgaben für das Projekt. Der Fokus dieser Arbeit führt dazu, dass die Handlungsebene Hochschulverwaltung hier inkludiert wird in die Handlungsebene Projekt. Sie stellt jene Ebene dar, von welcher aus die operativen Projektleiter Rekontextualisierung betreiben, egal welcher professionellen Sphäre sie angehören.

### **Handlungsebene Projekt**

Der Handlungskontext 1 auf Projektebene wird durch die hochschulinternen Ansprüche an das Projekt konturiert. Natürlich spielen auch die Einflüsse der weiter darüber liegenden Handlungsebenen eine Rolle. Eine Besonderheit stellt die direkte Zusammenarbeit zwischen der Handlungsebene Projekt und der Handlungsebene Bildungsverwaltung, hier dem Projektträger im DLR dar. Den horizontalen Handlungskontext 2 bilden administrative und projektspezifische Besonderheiten. Die administrativen Voraussetzungen sind vor allem Regelungen der Verwaltung der Einzelhochschule und die Kompetenzen, die dem Projektleiter hier zufallen. Zu den projektspezifischen Besonderheiten gehören insbesondere der Aufbau der Projektorganisation, die Kompetenzen, Befugnisse und Verantwortungen der Projektleitung sowie der Projektmitarbeiter. Ferner sind hierzu die Dynamiken im Projektteam zu zählen sowie die Kenntnisse und Fähigkeiten, über die einzelne Projektmitarbeiter verfügen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Projektmanagementdimensionen nach Hanft (Hanft, 2008) den Handlungskontext 2 sehr gut abbilden. Hanft zählt zu den Projektmanagementdimensionen: methodische Komponenten des Projektmanagements, zum Beispiel Strukturen, Prozesse und Methoden sowie Techniken und Werkzeuge des Projektmanagements. Des Weiteren benennt das Modell eine fachliche Komponente, die Kreativität, Innovation, Inhalte und Logik umfasst. Hinzu kommt eine psychologische Komponente, die auf Macht, Kommunikation und Konflikte fokussiert, und eine organisatorische Komponente, die Zuständigkeiten, Gremien und Rollen umfasst. Für eine ausführliche Darstellung, die auch die Umweltbedingungen der Projektmanagementdimensionen betrachtet, siehe auch Kapitel 3.1.1. Die hier beschriebene Ebene des Projekts bildet den wichtigsten Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung, da sie dem zentralen Akteur Projektleiter besondere Aufmerksamkeit schenkt und dieser von hier aus betrachtet werden soll. Seine Rolle als Hochschulprofessioneller wird beleuchtet und insbesondere die Bedeutung, die dem Projektleiter für das Gesamtprojekt zukommt, wird näher betrachtet.

Bei den vorangegangenen Ebenen wurden jeweils die Handlungskontexte 1 und 2 beschrieben. Hier soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass auch Rückkopplungen von unten nach oben möglich sind. Diese Rückkopplungen und auch eine Abschätzung der Folgen durch die Akteure beeinflussen ebenfalls die Rekontextualisierung. Konkret bedeutet dies, dass über den eigenen Handlungskontext 2 hinaus für die Rekontextualisierung durch den Projektleiter nicht nur die übergeordneten Vorgaben der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung in Form des Projektträgers und der Hochschule eine Rolle spielen, sondern auch die Abschätzung der Folgen seines Handelns für die nachgeordneten Handlungsebenen, für Forschung, Lehre und Studium, eine Bedeutung haben. Diese unteren Ebenen können theoretisch auch eigene Interessen geltend machen und so selbst auf den übergeordneten Handlungskontext einwirken. Es wird in der Auswertung der Forschungsdaten von großem Interesse sein, ob und wie der Projektleiter in der Zusammenschau der verschiedenen Ebenen Rekontextualisierung unternimmt.

## **Handlungsebene Forschung und Lehre**

Was im ursprünglichen Modell als Handlungsebene Lehren und Unterrichten beschrieben ist, wird mit Blick auf die Hochschule zur Ebene Forschung und Lehre. Da die Hochschule nicht ausschließlich der von Fend formulierten Zielrichtung des Erziehungssystems folgt, sondern auch das Wissenschaftssystem im Blick hat, ergibt sich diese Doppelung. Die ursprüngliche Verknüpfung von Forschung und Lehre als Einheit universitärer Zielrichtungen geht auf Wilhelm von Humboldt zurück. Er formuliert diese Einheit mit Blick auf das innere und äußere Wesen der Universität um das Jahr 1810 folgendermaßen aus: „Ihr Wesen besteht darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Übergang von einem zum anderen zu bewirken. Allein Hauptgesichtspunkt bleibt die Wissenschaft. [...] Da diese Anstalten ihren Zweck indess nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien“ (Humboldt, 1964, 255). Weiter führt er zum Verhältnis von forschenden Lehrenden und forschenden Lernenden aus: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da [...]“ (Humboldt, 1964, 256). Humboldt begründet mit diesen Ansichten die Einheit von Forschung und Lehre, die heute unter Hochschulmitgliedern oft als gegeben angesehen wird. Es scheint zumindest so, als bestehe bei vielen Hochschulangehörigen kein bedachtes Verhältnis zu dieser Einheit, sondern sie wird als tradiertes Muster übernommen. So kommen Hilbrich und Schuster im Zuge einer Untersuchung zur Debatte um die Einheit von Forschung und Lehre zu folgender Einsicht: „Die dritte Beobachtung bezieht sich auf den argumentativen Gebrauch der Formel ‚Einheit von Forschung und Lehre‘. Unabhängig davon, wie sie eingesetzt wird, fehlt in den meisten Fällen eine inhaltliche Konkretisierung – wie die Verbindung von Lehre und Forschung auf Personenebene aussehen soll und warum sie un-



verzichtbar ist, wird in aller Regel nicht näher bestimmt“ (Hilbrich/Schuster, 2014, 71). Und: „Die Einheit von Forschung und Lehre wird [folglich] in hochschulpolitischen Diskussionen als gleichermaßen selbstverständlicher wie auch unhinterfragter Bezugspunkt gebraucht“ (Hilbrich/Schuster, 2014, 72).

Der Handlungskontext 1 dieser Ebene speist sich folglich aus den bildungspolitischen Handlungsergebnissen bis hin zu den Ergebnissen des Handelns der Hochschule und deren Verwaltung. Im vorliegenden Fall ist dabei insbesondere der dritte Raum mit seinen Hochschulprofessionellen, in Form der befragten Projektleiter, von Bedeutung. Für den horizontalen Handlungskontext kann festgehalten werden, dass er sich aus den Erfordernissen der Forschenden und Lehrenden ergibt. Von besonderer Bedeutung in der hier unternommenen Untersuchung wird allerdings nicht die Rekontextualisierung auf dieser Handlungsebene sein, sondern der Einfluss, den diese Ebene auf die darüber liegende Projektebene und deren Akteure entfaltet. Durch die zweiseitige Offenheit zum Erziehungs- und Wissenschaftssystem hin sind die Lehrenden allerdings auch Lernende; wie die Studierenden sind sie in das Gewinnen neuer Erkenntnisse aktiv eingebunden.

### **Handlungsebene Studium**

Die Akteure dieser Ebene sind die Studierenden. Sie rekontextualisieren zwischen dem Handlungskontext 1, den Erfordernissen der Lehrenden, den Erwartungen von außen und den Fachinhalten des Studiums sowie dem horizontalen Handlungskontext 2. Dieser wird durch die eigenen Fähigkeiten, die innere Umwelt und die eigenen Interessen und motivationalen Zustände gebildet. Im Gegensatz zur Handlungsebene „Schüler“ bei Fend sind die Studierenden hier allerdings nicht darauf beschränkt, gesicherte Erkenntnisse zu erlernen. Im Sinne der humboldtschen Konzeption von Hochschule sind sie auch Produzenten neuen Wissens: Sie betreiben Wissenschaft aktiv und sind so als forschende Lernende auch in das Wissenschaftssystem eingebunden.

### 3.3.3 Rekontextualisierung als akteurstheoretisches Prozessmodell

Fend grenzt in Bezug auf die von ihm erdachte Rekontextualisierung die Begriffe „Theorie“, „Modell“ und „Leitbegriff“ nicht weiter ab. Stattdessen verwendet er alle drei Begriffe in Bezug auf Rekontextualisierung synonym<sup>30</sup>:

„Die **Theorie** der Rekontextualisierung möchte die Vorstellung korrigieren, dass es möglich sei, die Realität des Lehrerhandelns und Schülerhandelns aus den rechtlichen Festlegungen des Bildungswesens, aus den ‚institutionelle Strukturen‘, erschöpfend abzuleiten“ (Fend, 2006, 176).

„Die Idee der mehrstufigen Transformation von kulturellen Inhalten über das Bildungswesen wird zum Kernbestand der erweiterten Theorie der Schule werden. Sie wird mit dem **Leitbegriff** der ‚Rekontextualisierung‘ umgesetzt werden“ (Fend, 2006, 167).

„Mit dem **Konzept** der *Rekontextualisierung* im Bildungswesen soll der *aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene* betont werden“ (Fend, 2008b, 26).

Was zu dieser synonymen Verwendung führt, bleibt aus dem Text heraus unklar, ist für die vorliegende Untersuchung aber auch nicht entscheidend. Mit Blick auf die Funktion des Rekontextualisierungskonzept bei Fend kann festgestellt werden, dass Rekontextualisierung ein Modell der Akteurstheorie und dort ein Prozessmodell des akteurszentrierten Institutionalismus darstellt, bei dem nur individuelle Akteure handeln (Fend, 2008a, 2008b). Als solch ein Prozessmodell soll Rekontextualisierung im Folgenden dargestellt und in der Untersuchung operationalisiert werden.

### 3.3.4 Der Prozess der Rekontextualisierung

Auf Grundlage der zuvor gemachten Prämissen der Verbindung von Struktur und Akteur, institutioneller Vorgaben und der Individualität einzelner Menschen, kommt es zu facettenreichen Unterschieden beim Handeln im Hochschulsystem. Dabei ist die Individualität der einzelnen Akteure wichtig, um die beobachtbaren Prozesse verstehen und erklären zu kön-

---

<sup>30</sup> Rekontextualisierung kann allerdings als Theorie aufgefasst werden, wenn man zugrundelegt, dass es sich um ein konzeptionelles Modell handelt, das ein Phänomen nicht nur beschreibt, sondern es auch in seiner Dynamik erklärt (Maxwell/Chmiel, 2014b).

nen. Fend hebt dies hervor, wenn er mit Blick auf die Bedeutung der Akteure im Bildungssystem betont: „Ihr Handeln in Institutionen erfordert subjektive Beteiligung, ein adäquates Verständnis der Aufgaben, Verantwortungsbereitschaft und Kompetenzen der Aufgabenerfüllung“ (Fend, 2008b, 27). Und er führt dies zusammen mit der Bedeutung struktureller Vorgaben für das Handeln der Einzelnen: „Dabei darf man nicht vergessen, dass die institutionellen Regelungen zu den wichtigsten ‚Umwelten‘ der Aufgabenerfüllung gehören“ (Fend, 2008b, 27). So stellt sich dar, was Rekontextualisierung als Prozess bedeutet<sup>31</sup>:

1. Einzelne Rahmenvorgaben übergeordneter Ebenen, zum Beispiel gesetzliche Regelungen, werden auf einer anderen Ebene des Bildungssystems, zum Beispiel beim einzelnen Professor, als handlungsleitend wirksam. Der einzelne Akteur übernimmt die Vorgaben der darüber liegenden Ebenen jedoch nicht einfach, sondern er adaptiert sie im Rahmen seiner eigenen ebenenspezifischen Bedingungen. Bereits die Art, wie Steuerungsimpulse verstanden werden, ist ein Ergebnis des Rekontextualisierungsprozesses. So können beispielsweise die in der Schule eingeführten Bildungsstandards von Lehrern als „eine Vorgabe oder als ein Rahmen zur eigenverantwortlichen Gestaltung“ aufgefasst werden“ (Zeitler/Asbrand et al., 2013, 130). In der Hochschule ist dies vor allem mit Blick auf den Bologna-Prozess geschehen, der an den Hochschulen äußerst unterschiedlich implementiert wurde: Während einige Hochschulen den Prozess für verbindlich hielten und ihn zügig umsetzten, empfanden andere Hochschulen lange überhaupt keinen Handlungsdruck (Mahner, 2012). Auf professoraler Ebene sind daher bis heute Diskussionen zu vernehmen, ob die Regelungen durch Bologna strenge Vorgaben oder frei interpretierbare Worthülsen darstellen.
2. Die folgende Adaption wird von verschiedenen Aspekten beeinflusst, dazu gehören die institutionellen Vorgaben der einzelnen Ebenen, die spezifische Handlungssituation der Adaption, selbst- und fremdreflexive Prozesse sowie organisatorische Kompetenzen und die Fähigkeiten des Akteurs: Mit Blick auf die Hochschule ist dabei von

---

<sup>31</sup> Die folgende Aufzählung ist an einer Aufzählung von Fend orientiert (Fend, 2008b, 27), sie wurde hier mit Blick auf die Hochschule angepasst.

besonderer Bedeutung, wo und in welcher Statusgruppe die jeweiligen Akteure angesiedelt sind.

3. Durch das Wechselspiel aus Vorgaben und ebenenspezifischen Bedingungen entstehen auf der einzelnen Ebene je unterschiedliche Aufgaben, aus denen ein Bedarf an professionellen Instrumenten, spezifischen Kompetenzen und Verantwortungen resultiert. So muss ein Lehrender eine Idee von Kompetenzorientierung haben, falls er sich in Bezug auf seine Lehre nach den Leitlinien des Bologna-Prozesses richten will.
4. Wenn institutionelle Vorgaben die Bearbeitung ebenenspezifischer Aufgaben erschweren, können sie auf der operativen Ebene verändert werden und es kann ein Druck auf die darüber liegenden Ebenen ausgeübt werden, der sich zum Beispiel gegen die institutionellen Vorgaben richten kann. Falls beispielsweise gewisse Prüfungsformate eingeführt werden, die bolognakonform sind, sich aber nicht mit einer wissenschaftlichen Fachkultur vereinbaren lassen, so ist mit Protest seitens der Lehrenden zu rechnen.
5. Ebenso entsteht eine Rückwirkung auf den gesamten institutionellen Akteur Bildungswesen, wenn Informationen über die Wirkungen von Teilbereichen bekannt werden. Fend führt hier als Beispiel die Ergebnisse der PISA-Studien und ihre massiven Wirkungen auf die Veränderung des Schulsystems an. Eben solche Auswirkungen können Betreuungsrelationen für den Hochschulbereich haben. Auch Phänomene wie die Plagiatsaffären der vergangenen Jahre, die sich um die Doktorarbeiten verschiedener öffentlicher Personen drehten, sind diesem Punkt zuzurechnen, weil sie schließlich Auswirkungen auf die öffentliche Meinung über Promotionsverfahren hatten, was letztlich zu gesellschaftlichen und damit auch bildungspolitischen Diskussionen zum Thema führte.

Von besonderer Bedeutung beim Konzept der Rekontextualisierung ist, dass die Akteure auf den einzelnen Handlungsebenen nicht ausschließlich ihre eigene Ebene im Blick behalten, sondern im Rekontextualisierungsprozess die Ansprüche mehrerer Ebenen in ihrem Handeln in Einklang bringen. So konzentriert sich ein Projektleiter beispielsweise auf verschiedene

Vorgaben der Hochschulleitung; er muss aber auch gleichzeitig die Wirkungen auf das Projektteam sowie Stakeholder des Projekts, zum Beispiel Lehrende und Studierende, beachten. Ein konkreteres Beispiel: Wenn ein bildungspolitischer Wunsch nach mehr Beratung für Studierende besteht und die Hochschulleitung sogar ein eigenes Beratungsprofil anstrebt, Beratung aber auf Lehrendenebene als überflüssiger Zusatzaufwand angesehen wird oder die Beratungsangebote von Studierenden nicht wahrgenommen werden, dann findet eine Rekontextualisierung auf der operativen Ebene statt, deren Ergebnisse im Handeln der Lehrenden und Studierenden den Steuerungsintentionen der übergeordneten Ebenen sicherlich entgegenstehen. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, dass auf Lehrenden- und Studierendenebene längst ausreichend Beratung stattfindet und der Steuerungsimpuls der Realität hinterherläuft. Die Akteure werden dann Rekontextualisierung in der Form vornehmen, dass sie auch ohne Veränderung ihres Handelns die Steuerungsintentionen erfüllen, sie tun also nichts. Fend nennt solch eine Konstellation, bei der die Wirklichkeit den Steuerungsimpuls bereits überholt hat „Vorsprung der Realität“ (Fend, 2008b, 27). Folglich sind durch Steuerungsimpulse verordnete Veränderungen noch nicht zwangsläufig Innovationen. Altrichter führt hierzu aus: „Damit Innovationen im Schulalltag spürbar werden, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen („rekontextualisieren““ (Altrichter/Maag Merki, 2010, 23).

Es bedarf keiner Problemlagen, um Rekontextualisierung zu evozieren, sie findet laut Fend immer statt, wenn Akteure einer Ebene im Bildungssystem handeln. Die Orientierung an verschiedenen Handlungsebenen wird dabei als Normalfall konstatiert: „Auf jeder Handlungs- bzw. Gestaltungsebene richtet sich der Blick der Akteure einmal nach ‚oben‘, einmal nach ‚unten‘. Der Blick nach ‚oben‘ bedeutet, dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach ‚unten‘ bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen. Der Blick in die *Horizontale* wiederum bedeutet, dass die genuinen Handlungserfordernisse auf der jeweiligen Handlungsebene berücksichtigt werden“ (Fend, 2008b, 28).

### 3.3.5 Rekontextualisierung unter dem Aspekt von Normativität

Rekontextualisierung kann als Anstrengung von Akteuren verstanden werden, Interdependenzbeziehungen in einer Akteurskonstellation zu den eigenen Gunsten zu beeinflussen (Kussau/Brüsemeister, 2007a). Das Ergebnis von Rekontextualisierung ist eine adäquate Umsetzung von Steuerungsimpulsen, die auf Akteure einwirken. „Adäquat“ können mehrere Ergebnisse sein, wenn diese eine situationsspezifische Passung haben. Damit ist aber noch nicht gesagt, wie Steuerungsimpulse „umgesetzt“ werden, ob ihrer Intention entsprochen wird oder nicht. Eine adäquate Umsetzung ist folglich nicht normativ geladen in dem Sinne, dass sie einem Steuerungsimpuls hierarchisch nachfolgt oder sich diesem verweigert. Die adäquate Umsetzung kann sowohl eine starke Übernahme des Steuerungsimpulses bedeuten, als auch einer Totalverweigerung gleichkommen. Denn obwohl Rekontextualisierung als Übersetzungsleistung für Steuerungsimpulse über mehrere Ebenen hinweg gilt, und somit als Praxis der Anpassung aufgefasst werden könnte, kann sie ebenso als widerständige Praxis verstanden werden. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn der Rekontextualisierungsprozess oder dessen Ergebnis scheinbar legitim in Bezug auf den Steuerungsimpuls ist, in der Realität aber den Intentionen des Steuerungsimpulses entgegensteht, diesen vielleicht sogar bewusst nicht nachkommt. Ziel des Modells ist aber nicht die normative Bewertung der Ergebnisse, sondern die Wirkung der Steuerungsimpulse in Zusammenhang mit den Akteurskonstellationen zu begreifen.

Zum Teil wird Rekontextualisierung sehr stark unter der Perspektive einer Anpassungstechnik betrachtet, wodurch sie als Konzept Potential verliert, weil solch eine verengte Perspektive normativ übersteuert ist. Rürup kritisiert in diesem Zusammenhang die „vorrangig pragmatisch steuerungsorientierten Untersuchungsanliegen“ (Rürup, 2013, 275), welche im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Innovationsforschung stattfinden. Er kritisiert damit nicht das Modell der Rekontextualisierung selbst, sondern die oft damit verbundene Annahme, dass die Steuerungsimpulse von oben kommen und nach unten hin weitergegeben und dort rekontextualisiert werden. Seiner Ansicht nach muss stärker betont werden, was auf der operativen Ebene der Bildungseinrichtungen entwickelt wird und wie Innovationen von dieser Ebene aus mit-gestaltet, statt nur um-gestaltet, werden können. Denn ein Steue-

rungsimpuls kann an den Problemen und Lösungen einer einzelnen Einrichtung völlig vorbeigehen. Rürup grenzt sich hierbei insbesondere von Untersuchungen ab, die seiner Ansicht nach ein „pragmatisches“ Untersuchungsanliegen verfolgen: „Enthalten ist dieses Untersuchungsanliegen in der konzeptionellen Grundannahme einer schulexternen bzw. kontextunabhängigen Vorexistenz einer geeigneten und verbreitungswürdigen Innovation wie den Bildungsstandards. Implizit identifizieren sich diese Expertisen und die von ihnen zusammengefasste erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung damit nicht nur forschungs-, sondern auch handlungsstrategisch mit einer Outsider-Perspektive oberhalb der untersuchten Verbreitungskontexte einer Innovation und somit mit der Position externer Expertinnen oder Experten aus der Wissenschaft oder Politik. Kennzeichnend für deren Akteursposition ist, dass sie gegenüber einer existenten schulischen Praxis zu wissen beansprucht, was notwendig anders und besser zu machen wäre und sich letztlich nur noch dafür interessiert, wie eine flächendeckende Verbreitung und Verankerung (*scaling up*)“ (Rürup, 2013, 275) zu erreichen sei. Als Beispiel solch eines pragmatischen Untersuchungsanliegens verweist Rürup auf die Expertise von Oelkers und Reusser zu Bildungsstandards (Oelkers/Reusser, 2008). Bei anderen Autoren zeigt sich Rekontextualisierung als Prozess mit wesentlich offenerem Ausgang. Für Wacker bedeutet Rekontextualisierung nicht ausschließlich eine positive Übernahme von externen oder internen Steuerungsimpulsen. Die Perspektive der Rekontextualisierung diene vielmehr dazu, zu klären, „*ob und in welchem Maße* Steuerungsstrategien und -instrumente ziel- und erwartungskonform umgesetzt werden. [Hervorh. d. A.]“ (Wacker/Maier et al., 2012a, 19). Wenn Rekontextualisierung also keinen Anpassungsprozess abbildet, kommt es in hohem Maße auf die Eigenaktivität der Akteure an und darauf, was diese aus einem Steuerungsimpuls machen. Dederling stellt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Konzepts der Rekontextualisierung heraus, indem sie auf Fend rekurrend hervorhebt, dass es sich bei den handelnden Akteuren im Bildungssystem um eigenständige Subjekte handelt (Dederling, 2012). Diese Subjekte verfolgen Ziele, das Erreichen dieser Ziele aber hängt hochgradig von den Zielen der mithandelnden Subjekte ab. Dederling spricht in diesem Zusammenhang von Intentionen der Akteure, die transintentionale Folgen haben können (Dederling, 2012), also Folgen, die nicht dem Impetus des Governance-

Impulses entsprechen. Fend selbst bezieht Rekontextualisierung auf Steuerungshandeln und stellt die Folgen für eine kluge bildungspolitische Kontextsteuerung heraus. Ferner wird bei Fend Rekontextualisierung als Voraussetzung für erfolgreiche bildungspolitische Kontextsteuerung betont: „Das anzustrebende ‚Kunstwerk‘ der Steuerung bezieht die rationale und selbstverantwortliche Rekontextualisierung ihrer Absichten durch die ausführenden und rezipierenden Akteure ein. Sie verbindet die institutionellen Aufträge auch mit Anreizen, die eine intentionskonforme Umsetzung *auch bei rational kalkulierten Eigeninteressen* sinnvoll macht“ (Fend, 2008b, 29). Altrichter ergänzt in diesem Zusammenhang zum aktiven Gestaltungsanteil der Akteure, der durch Steuerungsimpulse evoziert wird: „Es klingt paradox, aber Beeinflusstwerden setzt einen aktiven Vorgang, eine Mitarbeit des Beeinflussten voraus“ (Altrichter/Maag Merki, 2010, 19). „Eine kluge Bildungspolitik bezieht somit die Gestaltung der Bedingungen, die eine intentionskonforme Rekontextualisierung fördern, in ihr Kalkül ein“ (Fend, 2008b, 29). Folglich sind Innovationen, die von außen an die Hochschulen herangetragen werden, noch keine Innovationen in der Hochschule: „Aus einer sozial konstruktivistischen Perspektive auf Lern- und Veränderungsprozesse setzt eine gelingende Einführung voraus, dass sich die Akteure ein Modell zu eigen machen, indem sie es in sozialer Interaktion für ihren spezifischen Handlungskontext übersetzen und in ihr persönliches Handlungsrepertoire transformieren“ (Kreis/Staub, 2008, 198). Dieser Argumentation und der Argumentation von Rürup folgend ist festzuhalten: Hierarchisch angeordnete Änderungsprozesse sind noch keine Innovationen, sie werden erst auf der konkreten Anwendungsebene zu Innovationen. In diesem Zusammenhang beschreibt Edelstein in einem Interview, wie wichtig es ist, das Potential von Handlungsspielräumen im Bildungssystem zu nutzen, um Innovationen implementieren zu können: „Innovativ in unserem institutionellen Bildungskontext heißt dagegen, partiell Einsicht darin zu haben, wie viel von dem, was gültig ist, zur Verfügung, zur Disposition gestellt werden darf, ohne dabei die Substanz dessen infrage zu stellen, was erhaltenswert ist“ (Durdel/Knoke, 2011, 156). Wenn nun eine Innovation von oben angestoßen wird und sich über mehrere Ebenen bewegt, dann bedeutet Rekontextualisierung: entscheiden, was unter den situativen Bedingungen geht und was nicht. Darum ist es so wichtig, Re-



kontextualisierung nicht einfach als Übersetzung oder Adaption darzustellen, sondern auch den aktiven Gestaltungsanteil der rekontextualisierenden Akteure hervorzuheben.

### **3.3.6 Rekontextualisierung im loosely coupled system Hochschule**

Helmut Fend hat die Theorie der Rekontextualisierung entwickelt, um zu erklären, wie von der obersten Ebene der Bildungspolitik bis zur untersten Ebene der Schule, dem einzelnen Schüler, Vorgaben immer wieder anders verarbeitet und implementiert werden (Fend, 2008a, 2008b). „Wir können nicht davon ausgehen, dass alles, was vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, auf unverfälschte Weise bei Lehrern und Schülern ankommt. Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise. Um diese Thematik systematisch zu bearbeiten, wird im Folgenden das Konzept Rekontextualisierung eingeführt“ (Fend, 2008b, 26). Rekontextualisierung stellt folglich ein Modell dar, um die Beziehungen zwischen Steuerungsinput, inneren Prozessen und Output des Bildungssystems zu spezifizieren. Dabei soll der aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene betont werden. Fend prognostiziert: Das Modell der Rekontextualisierung „führt zu einer Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen, die für das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten einen zentralen Stellenwert bekommen wird“ (Fend, 2008b, 26). Die Theorie bietet einen Erklärungsansatz, warum auf der operativen Ebene (zum Beispiel dem Lehrerhandeln) nicht einfach das geschieht, was von der oberen Ebene her (zum Beispiel der einzelnen Schule oder einem Landeskultusministerium) vorgegeben wird. Fend zeigt allerdings auch, dass sich die Akteure trotz ihrer Eigensinnigkeit auf ihre Weise an den Vorgaben orientieren; es gibt also ein Widerspiel zwischen strukturellen Vorgaben der einzelnen Ebenen und zwischen den strukturellen Vorgaben im Allgemeinen und den einzelnen Akteuren. Dieses Widerspiel zwischen institutionellen Regeln einerseits und Handlungsspielräumen der individuellen Akteure andererseits setzt voraus, dass beides vorhanden ist. In einer Umgebung ohne Regeln oder ohne Handlungsspielräume ist Rekontextualisierung schlichtweg unmöglich, weil entweder die Orientierung an einem Regelungskontext fehlt oder die Umgebung so stark normiert ist, dass keine abweichende Handlungsweise möglich ist. Die zwei Extreme sind in der Lebenswirklich-

keit sicherlich selten anzutreffen, dennoch unterscheidet sich die Größe des Korridors zwischen Handlungsfreiheit und institutionellen Regelungen in unterschiedlichen Institutionen sehr stark. Fend führt hier als Vergleich beispielsweise das Finanzamt an, dieses ist auch eine staatliche Einrichtung, die individuellen Handlungsspielräume seien aber geringer, weil die gleichförmige Anwendung der Steuergesetze hier im Mittelpunkt des Handelns der Akteure stehe (Fend, 2008b, 160). In Bezug auf die Hochschule lässt sich feststellen, dass den Akteuren mehr Handlungsspielräume zur Verfügung stehen, als dies in den meisten anderen Organisationen der Fall ist. Hier wurde eine Grundlage dafür mit dem Konzept des loosely coupled systems erklärt (siehe Abschnitt 3.2). Die Theorie der loosely coupled systems stellt eine organisationsspezifische Besonderheit in der Hochschule dar, die sich auf Rekontextualisierungsprozesse auswirkt. Der Zusammenhang von Rekontextualisierung und loser Kopplung in der Hochschule in Bezug auf das Projektleiterhandeln kann wie folgt beschrieben werden:

Wo die organisationale Kopplung lose ist, da kann es besonders große Handlungsspielräume für die Interpretation von Steuerungsimpulsen und Vorgaben, also für Rekontextualisierungsprozesse geben. Das Rekontextualisierungskonzept kann dabei stets als Prozessmodell für die Interpretation der Handlungen von Projektmanagern in der Hochschule herangezogen werden, weil alles Handeln der Projektmanager Auftragshandeln beziehungsweise Im-Auftrag-Handeln ist und sich somit stets an Steuerungsimpulsen und Vorgaben orientiert, auch wenn diese nicht immer explizit sind. Für Projektmanagement und konkreter für Projektmanager in Hochschulen kann das bedeuten: (Projekt-)Managementmethoden, die auf enge Kopplung in der Hochschule abzielen oder angewiesen sind, wirken möglicherweise transintentional, weil sie in der lose gekoppelten Organisation Hochschule verändert werden. Des Weiteren bedeutet dies, die Projektform könnte also als Sinnform auf unterschiedlichen sozialen Emergenzniveaus wirksam sein (Torka, 2009), ohne eine konkrete Notwendigkeit für Projektmanagement im Sinne der Projektmanagementlehre nach sich zu ziehen. Falls dies zutrifft, so wäre eine aus Projektsinnform, Hochschulorganisation sowie Projektmanagementlehre heraus entstehende und hybridisierte Form des Projektmanagements in der Hochschule zu erwarten. Dies könnte sich in Projektleiterhandeln zeigen, welches auf

Schwerpunkte im Umgang mit Handlungsspielräumen sowie engen und losen Kopplungen konzentriert ist.

#### **4 Forschungsfragen**

Das umschriebene Problem, dass Grundlagen für ein Projektmanagement an Hochschulen zu fehlen scheinen, stützt sich zum einen auf persönliche Erfahrungen des Autors als Projektleiter eines Qualitätspakt-Lehre-Projekts und auf verschiedene empirische Studien, die Hinweise darauf liefern, dass Instrumenten formaler, managerialer Art, zu denen auch Projektmanagement gezählt werden kann und die vor allem durch die neue Steuerung im Hochschulsystem eingeführt wurden, enge Grenzen im Hochschulbereich gesetzt sind (Musselin, 2007). Projektmanagement kann dabei als Instrument einer New Public Management Governance verstanden werden (Bleiklie/Enders et al., 2011), der teils starke Ablehnung in den Universitäten zu begegnen scheint (Schimank, 2005). Trotz aller politisch initiierten Veränderungsprozesse bleiben die Beharrungskräfte des Bildungssystems enorm (Durdel/Knoke, 2011). Musselin formuliert dies mit Blick auf die Besonderheiten der Hochschule folgendermaßen: „The role of formal structures and rules in universities is therefore limited by the nature of academic activities and the unclear technology incorporated in them“ (Musselin, 2007, 75). Die Hochschulen übernehmen folglich nicht einfach ihnen oktroyierte Veränderungen in Form von Regeln, Instrumenten sowie stärkerer Kontrolle, und dennoch: Trotz der Beharrungskräfte und der Kritik gegenüber den Veränderungen im Rahmen der neuen Steuerung, samt ihrer Instrumente wie Projektmanagement, sind hochschulweite Projekte heute längst Alltag in deutschen Hochschulen. De Boer, Enders und Schimank zeichnen sogar eine besondere Affinität des deutschen Hochschulsystems für wettbewerbliche (und somit meist projektförmige) Elemente in der nationalen Umsetzung des New Public Management nach (Boer/Enders et al., 2007). Des Weiteren gehen sie auf die Möglichkeit ein, dass es durch die Veränderungen in der Hochschulgovernance zu Hybridisierungen zwischen alten und neuen Governancekonstellationen in der Hochschule ge-

kommen ist: „at present there is a complex and somewhat disorderly jumble of the five governance dimensions“ (Boer/Enders et al., 2007, 15).

Wenn nun also Formen wie die Projektform und Instrumente wie das Projektmanagement als Teil dieses Governance-Durcheinanders in den deutschen Hochschulen angekommen sind, ist auch hier von einem kreativen Chaos auszugehen und von der Möglichkeit der Herausbildung einer eigenen Form des Projektmanagements in Hochschulen: Hochschulprojektmanagement. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, wie die individuellen Akteure im Projektmanagement handeln. Um dies zu beschreiben, muss die Verbindung von politischen Strukturen und der Einzelhochschule im Zusammenhang mit den einzelnen Handelnden gesehen werden (Boer/Enders et al., 2007). Für die Forschung über die Hochschule ist somit gültig, was Fend für den Schulbereich konstatiert: „Da wie in anderen sozialen Bereichen auch im Schulsystem ein Verhältnis von Normvorgaben und Ausführung, von gesetzlich geregelter und faktisch vollzogener Praxis besteht [...] brauchen wir für das Verständnis der sozialen Wirklichkeit, in diesem Falle des Geschehens in der Schule, auch zwei Datenquellen. Die eine besteht in Quellen zu Vorgaben, wie etwas sein soll, also in Gesetzestexten, Lehrbüchern und Lehrplänen; die andere besteht in empirischen Informationen zu den tatsächlichen Vorgängen, zu den unzähligen Ereignissen und Handlungen, die von den Vorgaben mitgeprägt, aber nicht völlig aus diesen ableitbar sind. Die doppelte Realität des Bildungswesens spiegelt sich also auch in den Datenarten, die für ein Verständnis des Bildungswesens relevant sind“ (Fend, 2008b, 18). Unter diesen Vorzeichen lässt sich das Anliegen und die folgende zentrale Fragestellung vorliegender Arbeit verstehen:

***Welche Charakteristika von Hochschulprojektmanagement zeigen sich im Fokus der subjektiven Erfahrungen von operativen Projektleitern aus dem Bereich Studium und Lehre?***

Zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung sind verschiedene Arten von Daten notwendig. Hier kommen die von Fend beschriebenen Datenarten zum Einsatz: Das subjektive Erleben der individuellen Akteure und das Zusammenspiel mit den gegebenen Strukturen in Form von Governance-Impulsen, vermittelt in Regeln, Normen und Vorgaben, die im Zu-

sammenhandeln entstehen. Doch passt darüber hinaus auch Fends Ansatz der Rekontextualisierung, der sich mit dem Zusammenspiel von Struktur und Akteur auseinandersetzt, auch auf die Untersuchung von Besonderheiten des Projektmanagements in der Hochschule? Entsteht ein Mehrwert daraus, die von ihm erdachten Konzepte, die in die Tradition des akteurszentrierten Institutionalismus gestellt werden können, auf diese Untersuchung für den Hochschulbereich zu adaptieren? Der Autor sieht solch einen Mehrwert gegeben. Barbara Kehm wirft beispielsweise im Zusammenhang der Organisationswerdung von Hochschulen die Frage auf, ob es überhaupt passende Modelle von Organisation gibt, die auf die Hochschule übertragbar sind und welche Formen des Managements dazu passen würden (Kehm, 2012). Ihre Antwort mündet in neue Forschungsfragen für die Hochschulforschung, die ihrer Meinung nach folgendermaßen beantwortet werden könnten: „Man kann also die Organisationswerdung der Universität theoretisch nicht hinreichend fassen, ohne deren Wirkungen auf die akademische Profession zu betrachten. Hier bietet sich der akteurzentrierte Institutionalismus (vgl. Mayntz/Scharpf 1995) an, in welchem Handlungstheorien und Organisations-theorien zusammenfinden, insofern davon ausgegangen wird, dass das Handeln von Akteuren sowie Akteurskonfigurationen durch den institutionellen Rahmen strukturiert werden [sic]. Zu explorieren wäre in diesem Kontext auch der Ansatz der Strukturationstheorie (vgl. Giddens 1984). Im Mittelpunkt der Forschung über Hochschulen im Kontext ihrer Organisationswerdung müsste dann das Verhältnis von Organisation und ihren Mitgliedern stehen“ (Kehm, 2012, 24). Das vorgeschlagene Vorgehen entspricht jenem Pfad, den Fend in seinen Analysen einer Neuen Theorie der Schule für das deutsche Schulsystem beschritten hat. Aus diesem Grund spielen Fends Konzepte hier eine bedeutende Rolle und führen zu folgender Subkategorie der oben umschriebenen, zentralen Forschungsfrage:

*Welche Rekontextualisierungsprozesse führen Projektleiter an Hochschulen aus und welche Rolle spielen diese für Hochschulprojekte?*

Die Frage zielt darauf ab, die subjektiven Erfahrungen der Projektleiter daraufhin zu überprüfen, wie ihre Handlungen im Zusammenhang mit den Strukturen der jeweiligen Hochschule

stehen. Im Anschluss an Kehms Vorschlag, organisationstheoretische und handlungstheoretische Aspekte zu verknüpfen, ergeben sich weitere Forschungsfragen. Während sich die vorige Frage nach Rekontextualisierungsprozessen des Projektleiters stärker auf handlungstheoretische Aspekte konzentriert, stellen die folgenden Fragen zum einen die organisatorischen Besonderheiten der Hochschule im Zusammenhang mit Projektmanagement heraus:

*Wie wirkt die organisatorische Besonderheit loser Kopplung von Hochschulen auf Projektmanagementprozesse?*

Zum anderen fragen sie nach den typischen Besonderheiten von Projekten als organisatorischen Gebilden und nach der Bedeutung von Managementansätzen in der Hochschule. Es gibt dabei eine große Bandbreite an Wissen zu Projektmanagement, welche systematisch in der Untersuchung berücksichtigt wird. Auch weil sich die Frage stellt, inwiefern diese Ansätze für ein Hochschulprojektmanagement vernünftige Anknüpfungspunkte darstellen können. Folgende Fragen werden hierzu gestellt:

Welche Bedeutung ist Instrumenten des klassischen Projektmanagements für Hochschulprojekte zuzumessen?

Wie gestaltet sich das Stellenprofil der Projektleiter an Hochschulen im Hinblick auf Aufgaben, Befugnisse, Verantwortung und Kompetenzen?

## **5 Forschungsmethodische Rahmung der empirischen Untersuchung**

In diesem Kapitel werden die forschungsmethodischen Grundlagen der Studie dargestellt. Es umfasst eine Übersicht zum Design der Studie inklusive einer paradigmatischen Zuordnung der zugrundeliegenden Methodologie in Verbindung mit der Fragestellung und den Zielen der Arbeit sowie der in der Erhebung und Auswertung eingesetzten Methodik. Außerdem

werden datenschutzrechtliche Aspekte diskutiert. Die einzelnen Abschnitte gehen in aller Kürze auf allgemeine Gesichtspunkte ein und reflektieren die konkreten praktischen Schritte. Wie bei vielen qualitativen Arbeiten besteht die Aufgabe des methodischen Settings darin, die richtige Balance zwischen induktiven Möglichkeiten und dem Einbringen bestehenden Wissens vernünftig auszugestalten. Einerseits darf der Blick auf neue Erkenntnisse nicht durch die Forschungsmethoden verstellt werden, andererseits ist es wichtig, Vorkenntnisse und bestehende Theorie angemessen einfließen zu lassen: Zum einen existiert eine Basis an Theorie- und Empiriewissen über Projektmanagement und Projektleiter in der Hochschule, auch gibt es ausreichend organisationswissenschaftliche Konzepte über die Hochschule als Handlungsfeld, zum anderen bestehen außerdem Theorien über das Zusammenwirken von Governance-Impulsen und individuellem Akteurshandeln. Diesem vorhandenen Wissen über einzelne Theorien und empirische Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen steht aber ein Theorie- und Forschungsdesiderat gegenüber, wenn es um die Betrachtung all dieser Elemente in ihrem Zusammenhang geht. Untersuchungen über Projektmanagement in Bezug auf Hochschulen mit Fokus auf die Projektleiter und deren individuellen Umgang mit Governance-Impulsen gibt es noch nicht. Aufgabe des Forschungsdesigns war es entsprechend, bestehende Theorien ernst zu nehmen, in einer explorativen Untersuchung in einen neuen Zusammenhang zu bringen und zu erweitern – eine Aufgabe an der Schnittstelle deduktions- und induktionslogischer Verfahren. Hierfür ist eine Grundhaltung notwendig, die es ermöglicht, Methoden unterschiedlicher Herkunft zusammenzuführen.

## 5.1 Forschungsdesign

**Die vorliegende Studie ist pragmatisch verankert und weitgehend qualitativ angelegt. Sie macht Anleihen bei der mixed methods Methodik, was die inhärente Logik der Auswertungsmethode angeht. Das Untersuchungsdesign entspricht einer explorativen Fallstudie, die mit ihren Ergebnissen auf eine mittlere theoretische Reichweite abzielt (Boudon, 1991).**

Box 20

Der Autor verfolgt eine pragmatische Grundhaltung, die durch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber verschiedenen Erklärungsansätzen der Beschreibung von Wirklichkeit gekennzeichnet ist. Das pragmatische Paradigma ermöglicht die Zusammenführung verschiedener Forschungslogiken in einen Untersuchungsplan (Creswell, 2009). Dabei werden Methoden verschiedenen Ursprungs zusammengeführt, um eine bestmögliche Beantwortung der Forschungsfragen zu gewährleisten. Die Zusammenstellung kann hier durchaus eklektizistisch sein, Widersprüche zwischen unterschiedlichen Methoden müssen aber offengelegt und reflektiert werden, andernfalls würden solche Studien Gefahr laufen, Kategorien in eins zu setzen, die getrennt betrachtet werden müssen (Yin, 2014). Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Fallstudie: Die Untersuchung bezieht sich auf eine Fallgruppe, sie besteht aus 16 Einzelfällen, die durch Interviews mit 17 Projektleitern an Hochschulen geführt wurden. Die Interviews wurden durch eine Dokumentenanalyse der wichtigsten Policy-Dokumente und medialer Berichte zum Kontext der Fälle ergänzt. Als Erhebungsinstrument wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der Aspekte des problemzentrierten Interviews und des Experteninterviews aufgreift. Ergänzt wurde der Interviewleitfaden durch ein Datenblatt, mit dem zusätzlich zum Interview Daten zum biographischen und institutionellen Kontext der Einzelfälle erhoben wurden. Die vorliegende Studie ist daher qualitativ ausgerichtet, um die bestehenden Theorien des Projektmanagements in das Feld der Hochschule zu übertragen, dort empirisch zu überprüfen und anzureichern sowie Hinweise über den Umgang mit Governance-Impulsen durch individuelle Akteure in der Hochschule zu erhalten. Dies spiegelt sich in der Datengewinnung, Datenerfassung und Datenaufbereitung wider, und auch der Datenschutz ist durch den Umgang mit qualitativen Daten gekennzeichnet. Die qualitative Ausrichtung ist auch Leitlinie der Datenauswertung, allerdings ist der in der Analyse zum Einsatz kommende Ansatz, die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, Philipp, 2014; Schreier, 2014b), dadurch gekennzeichnet, dass er Aspekte qualitativer und quantitativer Forschungsmethodologien und -logiken in sich vereint. Diese Methode wird darum im Kontinuum der mixed-methods-Ansätze verortet. Die folgende Übersicht zeigt die einzelnen Aspekte des Forschungsdesigns:



## Übersicht Forschungsdesign

Paradigmatische Verortung/World View →	Pragmatisch (Creswell, 2009)
Untersuchungsstrategie: (qualitativ) →	Fallstudien/Case Studies (Yin, 2014) <ul style="list-style-type: none"> <li>• bestehend aus Interviews (16 Fälle) und Dokumentenanalyse</li> </ul>
Erhebungsmethoden: (qualitativ) →	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hybrid aus leitfadengestütztem Experteninterview (Lamnek, 2010) und problemzentriertem Interview mit Datenblatt (Witzel/Reiter, 2012)</li> <li>• Auswertung von (Policy-)Dokumenten (Coffey, 2014)</li> </ul>
Auswertungsmethoden: (qualitativ/mixed methods) →	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, Philipp, 2014; Schreier, 2014b)</li> <li>• Dokumentenanalyse (Mayring, Philipp, 2002)</li> </ul>

Tabelle 2: Forschungsdesign

## 5.2 Qualitative Forschungsmethodologie im Bezug auf Forschungsfragen und -ziele

Das Forschungsinteresse und die Ziele der vorliegenden Untersuchung sind nachgerade bestens geeignet, um in einem qualitativen Design bearbeitet zu werden. Folgende Aspekte sprechen für solch einen Ansatz im vorliegenden Fall:

1.) Die Komplexität des untersuchten Feldes, 2.) die offene Fragestellung, zu der kein wissenschaftliches Beschreibungswissen existiert (Prenzel, 2012), und 3.) die Erkenntnisziele „Erfassung, Beschreibung und Nachvollzug subjektiv-intentionaler Sinngehalte“ (Lamnek, 2010, 28) in Form der Aussagen der Projektleiter. Dies sind die Merkmale, die stark auf ein qualitatives Design verweisen. Gleichzeitig existieren durchaus theoretische Konstrukte, die sich für den Bereiche der Hochschulprojekte heranziehen lassen und sich in Forschungsfragen abbilden

sollten, dies verweist eher auf ein hypothesenprüfendes und damit potentiell als quantitativ einzuordnendes Verfahren. Solch ein Verfahren wurde hier aber nicht gewählt. Die qualitative Sozialforschung geht von der Prämisse aus, dass Fragestellungen offen sein müssen. Es läge also kein qualitatives Vorgehen vor, wenn die Fragestellungen zu steif abzuprüfenden Hypothesen führen würden (Flick, 2012), selbst wenn der übrige Teil der Erhebung offen gestaltet wäre. Die Fragestellungen entwickeln sich stattdessen im Forschungsprozess weiter und werden nicht zuvor unabänderlich festgelegt (Lamnek, 2010). Doch warum müssen die theoretischen Bezüge so konsequent im qualitativen Forschungsprozess einbezogen werden? Könnte man sie nicht als Weise vor den Toren stehen lassen, um zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen und so vielleicht noch genuiner qualitativ vorgehen zu können? Eine Antwort hierauf könnte sein: „Wer sich vor der Arbeit nicht schlau macht, wird außer den eigenen Vorurteilen nichts finden, läuft zudem Gefahr, die Kuckucksuhr neu zu erfinden und darf sich über das Kopfschütteln der Scientific Community nicht wundern“ (Reichertz, 2014, 94). Betrachtet man die Fragestellung der vorliegenden Arbeit genauer (für eine ausführlichere Beschreibung der Einzelfragen siehe Kapitel 4), so ist festzustellen, dass sich die ursprünglichen Fragen, dokumentiert in den Anhängen, während des Forschungsprozesses stetig weiterentwickelt haben. Während zu Beginn eine starke Orientierung an der Projektmanagementlehre zu erkennen ist, haben sich die Fragen gerade auch durch die Interviewverfahren verändert. Schließlich bezogen sich die Forschungsfragen auch stärker auf die Handlungsbedingungen, repräsentiert durch das Konzept der Rekontextualisierung, und auf die Kontextbedingungen des Handelns, vertreten durch die Theorie zu loosely coupled systems. Die hier nun dargestellten Fragestellungen zeigen folglich jene Stufen, in welchen das empirische Material untersucht wurde. Die Veränderung der Fragen war aber weiterhin notwendigerweise offen, das Kriterium der Offenheit in Bezug auf die Fragestellung kann daher als erfüllt gelten. Hier nun nochmals die Forschungsfragen aus Kapitel 4 (die erste dargestellte Frage bildet den übergreifenden Rahmen der Untersuchung). Die übergeordnete Fragestellung hat dabei explorativen Charakter<sup>32</sup> und passt somit zur Bearbeitung in einer

---

<sup>32</sup> Brüsemeister sieht den gewöhnlichen Wert einer Fallstudie gerade darin, „überhaupt auf ein empirisches Phänomen aufmerksam gemacht sowie einen theoretischen Typus in seiner inneren Logik erklärt zu haben“

Fallstudie (Yin, 2014), darüber hinaus fragen die untergeordneten Fragen ebenso explorativ nach Prozessen (nach „how“ wand „why“), was ebenso auf eine Fallstudie als Untersuchungsstrategie verweist:

**Welche Charakteristika von Hochschulprojektmanagement zeigen sich im Fokus der subjektiven Erfahrungen von operativen Projektleitern aus dem Bereich Studium und Lehre?**

*Welche Rekontextualisierungsprozesse führen Projektleiter an Hochschulen aus und welche Rolle spielen diese für Hochschulprojekte?*

*Wie wirkt die organisatorische Besonderheit loser Kopplung von Hochschulen auf Projektmanagementprozesse?*

Welche Bedeutung ist Instrumenten des klassischen Projektmanagements für Hochschulprojekte zuzumessen?

Wie gestaltet sich das Stellenprofil der Projektleiter an Hochschulen im Hinblick auf Aufgaben, Befugnisse, Verantwortung und Kompetenzen?

Gemeinsam mit der Fragestellung verweist das Ziel der Studie auf den Einsatz eines qualitativen Designs (siehe auch Kapitel 1): Ziel der Arbeit ist es, einen Beitrag zur Verbesserung der Handlungsgrundlagen für Projekte an Hochschulen zu leisten, Wissenslücken über den Umgang von Hochschulen mit Projekten zu schließen sowie Rückschlüsse auf die Kontextbedingungen der Hochschule und die theoretischen Grundlagen der empirischen Analyse zu ziehen. Hierdurch wird auch die Möglichkeit geschaffen, in der Arbeit weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf benennen zu können. Damit trifft das Thema der Arbeit einen Kernbereich der empirischen Bildungsforschung, nämlich erfahrungswissenschaftliches Wissen über

---

(Brüsemeister, 2008, 97). Dies entspricht einer stark explorativen Ausrichtung von Fallstudien, wengleich Brüsemeister dies auf die Einzelfallstudien bezieht, kann diese Ausrichtung auch für Studien mit multiplen Einzelfällen reklamiert werden (Yin, 2014).

Voraussetzungen von Bildung bereitzustellen (Prenzel, 2005), und dies mit einem Fokus auf die Hochschule. Gerade für den Bereich der Hochschule wird ein Mangel an solchem Beschreibungswissen konstatiert (Prenzel, 2012). Die Agenda der Arbeit spricht also klar für die Generierung neuen Wissens: „Das Wissen, das die Empirische Bildungsforschung liefert, schließt Beschreibungen, Vorhersagen und Erklärungen ein, umfasst aber auch Erkenntnisse über Veränderungs- und Eingriffsmöglichkeiten [...] sowie empirisch gestütztes Wissen über Bildungsziele und deren Relationen“ (Prenzel, 2005, 12). Solches Beschreibungswissen wird regelmäßig durch qualitative Studien bereitgestellt (Hussy/Schreier et al., 2013; Weißeno, 2011). Darüber hinaus bieten qualitative Studien durch ihre Offenheit aber auch das Potential, andere Wissensarten zu generieren<sup>33</sup>. Zu den bereits genannten Argumenten kommt hinzu, dass der komplexe Ansatz der vorliegenden Studie mit einer qualitativen Herangehensweise forschungspraktisch gut zu bewältigen ist. Die Komplexität ergibt sich vor allem daraus, dass Untersuchungsgegenstand und Kontextbedingungen nur schwer voneinander zu trennen sind (Yin, 2014). Ein weiterer Aspekt, der für einen qualitativen Schwerpunkt in der Erhebung und Auswertung der Daten spricht, ist, dass im Mittelpunkt der Untersuchungen die subjektiven Erfahrungen der Projektleiter stehen und „quantitative Methoden [...] nicht angemessen [sind], wenn das Erleben des Menschen im Mittelpunkt der Untersuchung steht“ (Hussy/Schreier et al., 2013, 185). Qualitative Forschungsmethoden sind wiederum gerade hierzu bestens geeignet, in einem Habitus der menschliche Bedeutungen verstehenden Analyse (Flick, 2014) lässt sich sogar ihr Kern begreifen:

---

<sup>33</sup> Prenzel unterscheidet „Beschreibungs-, Vorhersage-, Erklärungs- und Veränderungswissen“ (Prenzel, 2006, 73), wobei er in späteren Publikationen noch Wissen über Ziele hinzufügt (Prenzel, 2012).

**Qualitative research is a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data"<sup>34</sup> (Creswell, 2009, 4).**

Box 21

In diesem Sinne umfasst qualitative Sozialforschung die gesamte Ausführungsphase eines Forschungsprozesses, dies spiegelt sich in allen Prozessen der Forschungsarbeit wider:

- in der Grundhaltung des Forschers im Forschungsprozess und der Untersuchungsstrategie
- in der Art der Datengewinnung
- in der Weise der Datenerfassung und -aufbereitung (inkl. spezieller Aspekte beim Datenschutz)
- in der Art der Datenauswertung

(Reichertz, 2014). Beginnend mit der Untersuchungsstrategie Fallstudien/Case Study (Yin, 2014) werden diese Punkte im Folgenden für die durchgeführte Untersuchung dargestellt und kritisch reflektiert. Dies hat zum Ziel, sich im Forschungsprozess nicht der „eigenen Alltagstheorie über den Gegenstand aus – dem eigenen Common Sense“ (Reichertz, 2014, 91) auszusetzen, denn dies würde die eigenen (Vor-)Urteile illegitim verlängern.

### 5.3 Fallstudien als Untersuchungsstrategie

Für die vorliegende Studie wurde das Untersuchungsdesign<sup>35</sup> einer Fallstudie<sup>36</sup>, bestehend aus einer Fallgruppe mit mehreren Einzelfällen, gewählt:

---

<sup>34</sup> Diese sehr knappe Darstellung der Merkmale qualitativer Sozialforschung lässt sich um eine erhebliche Anzahl an Punkten erweitern, die ein im deutschsprachigen Diskurs heiß umkämpftes Terrain darstellen (siehe beispielsweise die umfangreiche Liste, zusammengestellt von Hollstein und Ullrich (2003)).

<sup>35</sup> Fallstudien werden im Englischen als „Research Inquiry“ definiert (Creswell, 2009), daher wird hier von Untersuchungsstrategie gesprochen, synonym können Fallstudien auch als „Untersuchungsplan“ (Brüsemeister, 2008) bezeichnet werden.

<sup>36</sup> Dieser Abschnitt beschränkt sich auf die Charakterisierung der Fallstudie als Untersuchungsstrategie mit Blick auf die vorliegende Studie. Ausführlichere Beschreibungen von Case Studies im Allgemeinen sowie in anleiten-

**„1. A case study is an empirical inquiry that**

- **investigates a contemporary phenomenon (the ‚case‘) in depth and within its real world context, especially when**
- **the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.**

**2. A case study inquiry**

- **cope with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points,<sup>37</sup> and as one result**
- **relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion, and as another result**
- **benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection“ (Yin, 2014, 16/17).**

Box 22

Fallstudien lassen sich als Strategie für das Forschungsvorgehen verstehen, in der verschiedene Methoden zum Einsatz kommen können. Die Untersuchungsstrategie bietet dabei folgende Vorteile im Hinblick auf die vorliegende Studie:

1. Es besteht die Möglichkeit, verschiedene Daten über ein komplexes Phänomen einzubeziehen. Dies geschieht hier, indem die Dokumentenanalyse zum Qualitätspakt den Governance-Kontext der erhobenen Interviews ausleuchtet.
2. In der Untersuchung zu Hochschulprojekten ist zudem schwer zwischen dem Kontext und den einzelnen Fällen zu unterscheiden. Die Projektleiter sind Teil einer Ebene des Hochschulsystems im Sinne eines Governance-Verständnisses, sie sind aber auch Teil von Projekten an einzelnen Hochschulen. Trotz der unklaren Abgrenzung von Phänomen (Fall) und Kontext sind die Fälle klar umrissen: Der Fall ist jeweils der operative Projektleiter mit seinen individuellen Erfahrungen.

---

der Form finden sich zum Beispiel bei Yin (2006, 2009, 2012, 2014) und Gary (2011) oder bei Creswell (2009, 2013), Lamnek (Lamnek, 2010) und Flick (Flick, 2012) in systematisch einordnender Weise.

<sup>37</sup> „The lack of sharpness between *phenomenon* and *context* does not minimize the need to identify a ‚case‘ and its singularity as the essential feature of a case study“ (Prenzel, 2012).

3. Der Einbezug von bestehenden Theorien ist möglich, um sich bereits in der Datenerhebung daran zu orientieren. Darüber hinaus ist die Fallstudie nicht zur Generierung neuer Theorien angelegt, wie beispielsweise die Grounded Theory.
4. Fallstudien profitieren oft von Feldstudien, diese helfen den Kontext der Fälle besser zu verstehen und ergänzen die Datensammlung ebenso, wie dies beispielsweise durch Dokumentenanalysen geschieht. Durch die vorangegangene und andauernde Tätigkeit des Autors in verschiedenen Hochschulprojekten entsteht die Möglichkeit, diese Erfahrungen reflektiert in die Sammlung und Auswertung der Daten einfließen zu lassen. So erhalten auch die eigenen Erfahrungswerte des Forschers angemessene Beachtung durch das Untersuchungsdesign Fallstudie (Borman/Clarke et al., 2006).

In den folgenden Ausführungen geht es um die Beschreibung und Reflexion der eingesetzten Methoden.

#### 5.4 Durchführung der Dokumentenanalyse

Für eine Fallstudie ist es angebracht, mehr als eine Datenquelle zu nutzen (Creswell, 2013). „In contrast to direct observations in the field, case studies also can rely on archival data-information stored through existing channels, such as electronic records, libraries, and old-fashioned (paper) files. Newspapers, television, and the mass media are but one type of channel“ (Yin, 2009, 263). Eine Dokumentenanalyse ist schon daher fast obligatorisch, weil der Kontext der erhobenen Fälle wichtig ist und sich dieser nicht aus Datensorten wie Interviewtranskripten erschließen lässt: „Because of their overall value, documents play an explicit role in any case study research“ (Yin, 2014, 107). Dokumente sind zudem im Zeitalter des Internets besser zugänglich als je zuvor (Thomas, 2011).

Da der Qualitätspakt Lehre die Grundlage für die Projekt darstellt, in denen die untersuchten Fälle sich befinden, wurde ihm als Kontext der untersuchten Fälle besondere Aufmerksamkeit geschenkt<sup>38</sup>. Um den Qualitätspakt zu skizzieren, wurde eine Dokumentenanalyse der

---

<sup>38</sup> Eine weitere Eingrenzung des Kontexts fand durch die Datenblätter zum Leitfadeninterview statt, diese werden im nächsten Kapitel gesondert betrachtet.

wichtigsten Policy-Dokumente sowie medialer Berichte durchgeführt. Die Auswertung der Dokumente berücksichtigt dabei folgende Punkte:

- „Dokumente sind für das Verständnis sozialer Realitäten in institutionellen Kontexten aufschlussreich.
- Sie sind eher als Mittel der Kommunikation zu sehen, die für bestimmte praktische Zwecke erstellt wurden, und weniger als ‚nicht reaktiv‘ im Sinne von ‚unbeeinflussten‘ Daten.
- Sie sind eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Datensorten, wenn die Kontexte ihrer Herstellung und Verwendung berücksichtigt werden“ (Flick, 2012, 331).

Box 23

Dabei wurden ausgehend von Suchanfragen über eine internetbasierte Suchmaschine Dokumente zum Qualitätspakt Lehre gesucht. Aufgrund der sehr großen Anzahl (über 44000 Treffer zum Thema) wurde folgende Samplingstrategie gewählt: Es wurden, ausgehend von den wichtigsten Ergebnissen, solange Dokumente hinzugefügt, bis der Zeitraum von 2008 bis 2013 abgedeckt war. In diesem Zeitraum entstand der Qualitätspakt, von der Ausschreibung über die Einleitung der ersten Förderphase bis hin zu einer ersten Programmkonferenz im Juli 2013. Im Anschluss daran wurde versucht, die Informationen zu verdichten und nur noch Dokumente hinzuzufügen, die ein neues Thema repräsentierten, das zu den zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit passt. Es kam ein Korpus von 50 unterschiedlichen Dokumenten zusammen, das sich aus Webseiten, Online- und Zeitungsartikeln, Kommentaren, Verwaltungsvereinbarungen, Veröffentlichungen und Richtlinien des Bundes sowie Protokollen speist. Damit entsprechen die erhobenen Dokumente den folgenden drei Kategorien: 1.) „Primary documents are materials produced by those experiencing events or settings first hand, [2.] secondary documents are constructed as a representation of an event (by others), and [3.] tertiary documents include such things as catalogues, references and the grey literature“ (Coffey, 2014, 377).



Das Material wurde nach der zeitlichen Entwicklung und nach inneren Zusammenhängen hin ausgewertet. So entstand eine Genese des Qualitätspakts Lehre, die eine Einbettung der Fälle in ihren Kontext ermöglicht. Kritik kann an diesem Vorgehen geübt werden, weil es auf den ersten Blick möglicherweise als wahllose Akkumulation von Dokumenten erscheint. Yin stellt jedoch heraus, dass die Orientierung am eigenen Thema der Fälle im Mittelpunkt steht: „You may get lost in reviewing such materials [available on the internet] and actually waste a lot of time on them. Note, however, that the problem is not different from having an overabundance of numeric data about your case [...]. In both situations you need to have a strong sense of your case study inquiry and focus on the most pertinent information. One suggestion is to sort or triage the materials [...] by their apparent centrality to your inquiry“ (Yin, 2014, 109).

Zum besseren Kontextverständnis der Einzelhochschule hätten selbstverständlich noch andere Dokumente hinzugezogen werden können, insbesondere wären Zwischenberichte an den Projektträger und Antragstexte der einzelnen Hochschulen interessant gewesen. Leider war ein Zugang zu diesen Dokumenten nicht möglich, weil die Hochschulen darin sehr viele sensible Daten preisgeben (zum Beispiel Details zu Finanzierung, Entwicklungsstrategien und Stellenplänen).

Zur Durchführung und Auswertung der Dokumente ist anzumerken, dass die Hintergründe der einzelnen Dokumente stets eine große Rolle spielen. Die Dokumente sprechen daher nicht für sich, sondern sind Kommunikationsmittel bestimmter Autoren. Diese Kriterien sind allerdings vor allem dann von Bedeutung, wenn die Fallstudie intensiv auf der Analyse von Dokumenten beruht (Yin, 2014). Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse sind in die fall- und fallübergreifenden Analysen eingeflossen und werden zu Beginn des Kapitels „Ergebnisse der Untersuchung“ als Ganzes dargestellt.

Nachfolgend werden die einzelnen methodischen Schritte der Studie im Hinblick auf die erhobenen Interviews erläutert und reflektiert.

## 5.5 Datengewinnung in der Interviewstudie

Im Folgenden wird der Weg der Datenerhebung, in Form des Samplings, des Leitfadeninterviews und des Datenblatts, nachgezeichnet. Für das Sampling und die Erhebungsinstrumente standen theoretische Vorannahmen (siehe Kapitel 3) im Raum, welche diese begründeten (Friebertshäuser/Langer, 2010). Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Elemente der Erhebung, die nachfolgend dargestellt und erklärt werden:

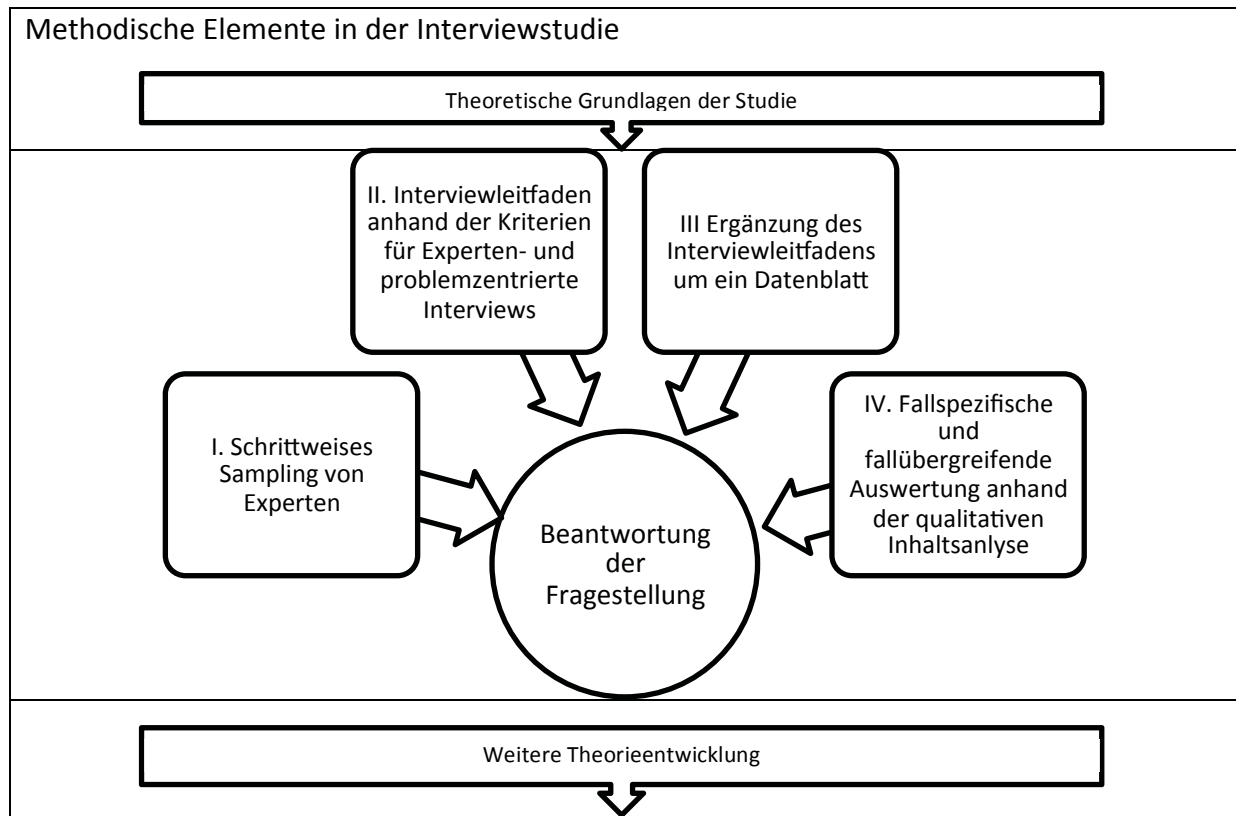


Abbildung 15: Methodische Elemente der Interviewstudie

### 5.5.1 Sampling: Feste Fallgruppe, schrittweise Auswahl der Fälle<sup>39</sup>

Im Zentrum der Planung des Samplings stand die Bemühung, ein geeignetes Untersuchungsfeld zu definieren, dessen Akteure Erkenntnisse zur zentralen Fragestellung liefern könnten. Die Fragestellung stand allerdings nicht fest am Anfang, sondern bildete sich natürlich bereits in Auseinandersetzung mit Elementen des Untersuchungsfeldes heraus, den Projekten an Hochschulen im Rahmen des Qualitätspakts. Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist jedoch ein reflektierteres Sampling notwendig, denn: „put simply, sampling really matters“ (Rapley, 2014, 49). Es musste schließlich eine Eingrenzung auf eine Fallgruppe erfolgen (Flick, 2012, 331), weil es mit Blick auf die zentralen Fragen vorliegender Arbeit forschungspraktisch nicht vernünftig erschien, mehrere Personen verschiedenster Gruppen in der Untersuchung zu befragen. Die Untersuchung war von Anfang an vom Programm des Qualitätspakts inspiriert und der Qualitätspakt wurde daher als Ort für die Fallgruppenauswahl gesetzt. Der wichtigste Aspekt dafür, den Qualitätspakt als Ausgangspunkt für das Sampling der Fälle zu wählen, war die Tatsache, dass das Programm durch seine enorme Größe die Möglichkeit versprach, genügend Interviewpartner zu gewinnen, um zu einer theoretischen Sättigung im erhobenen Material zu kommen. Diese ist dann erreicht, wenn, bezogen auf die Fragestellung, keine weiteren Erkenntnisse aus neuen Fällen zu erwarten sind. „Die Suche nach weiteren Fällen kann beendet werden, wenn eine theoretische Sättigung eintritt“ (Lamnek, 2010, 169). Darum ist es forschungspraktisch erstrebenswert, durch eine schrittweise Fallauswahl anhand möglichst weniger divergierender Fälle zu einer möglichst hohen theoretischen Sättigung zu gelangen. Durch diese theoretische Sättigung beziehungsweise die mit ihr einhergehende schrittweise Fallauswahl wird auch die Qualität der anschließenden Datenauswertung hinsichtlich ihrer Erklärungsreichweite erhöht: „Die Einbeziehung solcher [gegenläufig ausgewählter] Fälle vergrößert die Varianz von Variablen bzw. Einflußfaktoren. Außerdem wird man gezwungen, die Gegenbeispiele in eine konsistente theoretische Erklärung einzu beziehen, was eine Verbesserung dieser Erklärung ermöglicht“ (Gläser/Laudel, 2010, 99). Der

---

<sup>39</sup> Das genaue Vorgehen beim Samplingverfahren kann hier nicht in allen Details beschrieben werden, dies würde einen Nachvollzug der Auswahl von Interviewpartnern ermöglichen und somit die Anonymität einzelner Interviewpartner gefährden. Dies wäre mit ethischen und datenschutzrechtlichen Belangen nicht zu vereinen (Yin, 2014, 24). So können manche Strategien des Samplings nicht im Detail beschrieben werden, insbesondere was die Auswahl der Hochschulen und Interviewpartner betrifft.

Qualitätspakt ist ein vielversprechendes Programm, um dies zu erreichen, weil er gleichzeitig Projekte fördert, die vielfältig und hochschulübergreifend sind. Hinzu kommt, dass die Rahmenbedingungen der einzelnen Projekte die gleichen sind und dadurch eine gewisse Vergleichbarkeit in Bezug auf die externen Steuerungsimpulse bei den einzelnen Projekten gegeben ist.

Während die Gruppe auszuwählender Fälle festgelegt wurde, sollte die Fallauswahl schrittweise erfolgen: Gleichzeitig mit der Festlegung auf den Qualitätspakt als zu beforschendes Feld wurde die Gruppe der Projektleiter als bedeutsame Akteursgruppe ausgewählt, die zur Befragung gewonnen werden sollte (zur Bedeutung des Projektleiters siehe auch Kapitel 3.1.1). Schwieriger war nun die anschließende Auswahl konkreter Personen und Projekte: Zwar gibt es eine umfassende Datenbank zu allen geförderten Projekten auf der Webseite des Projektträgers im DLR (Projektträger im deutschen Zentrum für Luftfahrt und Raumfahrt, 2014), aber dort sind als „Projektleiter“ oft die Prorektoren und Vizepräsidenten der jeweiligen Hochschulen genannt. Diese sind aber unter Umständen nicht die Projektleiter im klassischen Sinne der Projektmanagementlehre<sup>40</sup>, also nicht diejenigen, die das operative Tagesgeschäft betreuen, ihnen kommt vielmehr oft eher die Rolle eines Aufsichtsrates oder eines Vorsitzenden eines Projektlenkungsgremiums zu. Mahner hat auf ähnliche Probleme bei der Rekrutierung von Interviewpartnern für seine qualitative Studie in der Hochschulpolitik hingewiesen: Es gibt Personen, die nur *repräsentativ* für etwas verantwortlich zeichnen, während man gerne jemanden interviewen möchte, der auch tatsächlich am operativen Geschehen beteiligt ist (Mahner, 2012). Dies entspricht auch der Erwartung, dass in einer lose gekoppelten Organisation eher irreführende Organisationspläne anzutreffen seien (Wolff, 2005). Die Lösung des Problems lag in vorliegender Untersuchung darin, die jeweiligen offiziellen Ansprechpartner der Hochschulen anzuschreiben und zu erklären, dass man einen Interviewpartner zum Thema suche, der speziellen Kriterien entspricht. Diese Kriterien zielten darauf ab, zu den Personen geleitet zu werden, die für das Projektmanagement im Tagesgeschäft zuständig sind. Daraufhin wurde man innerhalb der Hochschule weiterverwiesen oder

---

<sup>40</sup> Das Wissen über die klassische Projektmanagementlehre lag ja der gesamten Studie als Vorverständnis mit zugrunde (Kruse, 2014).

konnte direkt mit dem angeschriebenen Ansprechpartner in Kontakt treten, sofern diese Person sich der richtige Ansprechpartner war. Der an die Hochschulen versandte E-Mail-Text war stets der gleiche und lautete nach der Anrede wie folgt:

„im Rahmen meiner Dissertation arbeite ich an einer qualitativen Forschungsarbeit zum Thema Projektmanagement an Hochschulen, diesbezüglich habe ich eine Anfrage an Ihre/n Ansprechpartner\*in des Qualitätspakt-Lehre-Projekts (Name des Projekts). Meine Anfrage richtet sich dabei an die operative Projektleitung, die hochschulintern die Verantwortung für die Durchführung des Tagesgeschäfts im Projekt trägt. Könnten Sie mir die entsprechende Person nennen oder meine Anfrage weiterleiten? Falls Sie selbst die richtige Ansprechpartner\*in sein sollten, dann würde ich mich sehr freuen, wenn wir einen Telefontermin ausmachen könnten.“

16 von 31 aller kontaktierten Hochschulen meldeten sich schließlich auf die Anfrage zurück und waren nach weiteren Informationen, inklusive einer Datenschutzvereinbarung, bereit, ein Interview mit dem operativen Projektleiter zu gestatten sowie vom Projektleiter ein Datenblatt ausfüllen zu lassen. In der Mehrzahl der Fälle bestätigte sich überdies die Vermutung, dass die als Projektleiter benannten Personen oft von den tatsächlichen, operativen Projektleitern abweichen.

Am Ende umfasste das Sampling Interviews mit Projektleitern aus 16 verschiedenen Hochschulen<sup>41</sup>. Die Interviewpartner kamen aus zehn verschiedenen Bundesländern, sowohl aus Nord- und Süd- als auch aus Ost- und Westdeutschland. Das Sampling setzte sich zudem aus verschiedensten Hochschularten zusammen<sup>42</sup> und schloss sowohl geförderte Einzel- als auch Verbundvorhaben mit ein. Des Weiteren wurde ein besonderer Wert auf die Größe der Hochschulen gelegt, weil dies möglicherweise aufgrund größerer und kleinerer Verwaltungsapparate Auswirkungen auf die Gestaltung des Projektmanagements haben könnte. Letztlich waren Hochschulen unterschiedlichster Größe Teil des Samplings, von sehr kleinen bis hin zu sehr großen Einrichtungen. Nach den Regeln eines schrittweisen Samplings (oft auch mit

---

<sup>41</sup> Dabei wurde ein Interview mit zwei operativen Projektleitern geführt, es handelt sich also um insgesamt 17 Interviewpartner. Des Weiteren gab es Testläufe für die Interviewfragen und ein Pre-Test-Interview mit einem Projektleiter.

<sup>42</sup> Ausgenommen private Hochschulen, weil diese eigentlich nicht im Qualitätspakt Lehre gefördert wurden.

dem Konzept des „theoretical sampling“ beschrieben (Mahner, 2012)), welches sich für die qualitative Forschung als gewinnbringend erwiesen hat, wurden jeweils Interviewpartner gesucht, die möglichst im Kontrast zu den bereits interviewten Projektleitern standen. Dieses Vorgehen wurde solange wiederholt, bis sich eine theoretische Sättigung der gesammelten Daten eingestellt hatte.

Das Vorgehen beim Sampling entsprach somit zwei Grundprämissen der Auswahl qualitativer Fälle: 1. Durch die schrittweise Fallauswahl wurden grundlegende Aspekte und zentrale Einflussfaktoren variiert, um zu einer angemessenen Sättigung der Ergebnisse zu gelangen und dadurch die Reichweite der Erklärung zu vergrößern (Gläser/Laudel, 2010). 2. Durch die Festlegung (im Sinne von „Einschränkung“) maßgeblich intervenierender Einflussfaktoren, in diesem Fall durch die Festlegung der Fallgruppe auf den Qualitätspakt, wurden die Fälle vergleichbar (Gläser/Laudel, 2010).

### 5.5.2 Erhebungsinstrumente: Interviewleitfaden und Datenblatt

Leitfadeninterviews können als Instrument zwischen induktiven und deduktiven Forschungslogiken vermitteln. Im vorliegenden Fall, in dem die Studie deduktiv-induktiven Charakter besitzt, ist diese Methode daher besonders geeignet:

„The open-ended interview, often also called a qualitative interview, gives an informant the space to express meaning in his or her own words and [...] direction to the interview process“ (Brenner, 2006, 357)

#### Box 24

Das Erhebungsinstrument Leitfadeninterview nebst zugehörigem Datenblatt sollte drei Funktionen erfüllen, die durch die Konzentration auf einen Aspekt (wie zum Beispiel einen Leitfaden für ein Experteninterview) abgedeckt werden konnten. Aus diesem Grund wurden für die Erhebungsinstrumente Anleihen beim Experteninterview und dem problemzentrierten Interview gemacht (Flick, 2012; Friebertshäuser/Langer, 2010; Witzel/Reiter, 2012). Daraus

entstanden zwei Erhebungsinstrumente: 1.) der Leitfaden und 2.) ein begleitendes Datenblatt. Die Konfiguration der Instrumente erklärt sich wie folgt:

1. Die Interviews sollten den Zugang zu einem Feld der hochschulischen Organisation ermöglichen, welches durch Außenstehende nicht einfach einsehbar ist. In diesem Sinne sollte das Interview sich an Personen aus diesem Bereich richten, die Betriebswissen über die Organisation Hochschule in Bezug auf Projekte haben. Was hier mit Betriebswissen umschrieben wird, ist forschungstheoretisch oft mit dem Status von Experten verknüpft worden, wonach der Experte „weiß, ‚wie der Laden läuft‘ und welche Regeln dabei gelten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009, 132) und dies „insbesondere dort, wo dieses Wissen nicht kodifiziert, sondern in betriebliche Praktiken eingelagert ist“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009, 133). In Bezug auf die zentrale Fragestellung war gerade dieses nicht kodifizierte Wissen an Hochschulen von Bedeutung. Als nicht kodifiziert kann dieses Wissen einerseits gelten, weil Hochschulprojekte in der Form des Qualitätspakts eine vergleichsweise neue Erscheinung sind und Kodifizierungen vielleicht noch ausstehen, andererseits, weil Hochschulen eine Tendenz dazu haben, rationale Mythen aufzubauen, die oral weitergegeben werden (Krücken, 2013) und durch eine innere Perspektive eher sichtbar werden können. In diesem Sinne entspricht das Interview mit seinem Forschungsinteresse nach Expertenwissen einem Experteninterview (Flick, 2012; Lamnek, 2010). Gläser und Laudel fassen dieses Interesse und die Rolle des Experten folgendermaßen zusammen: „‚Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel, 2010, 12). Bereits in der obigen Definition des operativen Projektleiters, die im Sampling beschrieben wurde, wird deutlich, dass auch die vorliegende Untersuchung sich an diesem Expertenbegriff orientiert. Die interviewten Projektleiter sollen über ein Rollenwissen verfügen und sich dieses zuschreiben (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009)<sup>43</sup>. Dies wurde

---

<sup>43</sup> Was allerdings keine Rolle spielte, ist die Deutungsmacht, die ein befragter Experte gegebenenfalls für sich in Anspruch nehmen oder in seinen Beschreibungen zum Ausdruck bringen kann (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009).

durch die initiale Kontaktaufnahme über die oben zitierte E-Mail angebahnt und im persönlichen Kontakt überprüft.

Der Anteil des Interviews, der sich am etablierten Experteninterview orientiert, findet seine Grenzen in der forschungsmethodischen Reichweite, weil ein Experteninterview allein die zentrale Fragestellung nicht ohne weiteres beantworten kann. Dies liegt darin begründet, dass ein Experteninterview die Befragten als Angehörige einer bestimmten Gruppe befragt, diese kann zum Beispiel eine Führungselite sein, wie im vorliegenden Fall (Flick, 2012; Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009). Das Experteninterview fragt aber nicht nach der Person als solcher.

2. Damit geraten aber biographische Aspekte der Projektleiter, subjektive Erfahrungen, die sie gemacht haben, in den Hintergrund: „Anders als bei biographischen Interviews interessiert der Befragte dabei weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld. Er wird auch nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe [...] in die Untersuchung einbezogen“ (Flick, 2012, 214). Doch der Fokus der Untersuchung liegt auch auf der subjektiven Sichtweise der Beteiligten, im Mittelpunkt steht nicht allein deren intellektuell abrufbares repräsentatives Wissen. Eine Interviewform, die Aspekte der ganzen Person in Verbindung mit einem speziellen Themenkomplex stärker in ihren Mittelpunkt rückt, ist das problemzentrierte Interview, das durch Witzel eingeführt wurde (Flick, 2012). Um das Experteninterview zu erweitern, wurden daher auch Aspekte des problemzentrierten Interviews übernommen. Diese Vermischung scheint forschungsmethodisch nicht nur unproblematisch, sondern sogar besonders geeignet zu sein. Witzel selbst hält die Verbindung der Erhebungsinstrumente Experteninterview und problemzentriertes Interview für günstig, um folgender Entwicklung Rechnung zu tragen:

„According to the more traditional understanding, expert interviewing is mainly concerned with the exclusive knowledge that officials represent owing to their position, thereby neglecting the person ‘behind’ his role. This attitude has changed, and more recent contributions to expert interviewing promote an alternative view which instead considers interpretation as a necessary second layer of knowledge. This approach emphasises the problem of separating



technical knowledge and factual information from interpretive knowledge associated with personal appraisals and interests“ (Witzel/Reiter, 2012, 33).

Diese Interviewform konzentriert sich also stärker auf narrative Elemente als ein Experteninterview (Diekmann, 2000). Die vorliegende Untersuchung orientierte sich darum insbesondere bei der Erstellung der Fragen im Interviewleitfaden daran, auch narrativen Elementen Raum zu geben, also die Fragen sehr personenzentriert zu stellen und stets einen persönlichen biographischen Bezug mit den themenspezifischen Fragen zu verbinden (Lamnek, 2010)<sup>44</sup>. Die Fragen changierten also zwischen einem persönlichen Bezug und einem Spezialthema. Bei der Operationalisierung der Forschungsfragen in den Fragen des Leitfadenterviews wurde insbesondere auf die folgenden Punkte geachtet:

- Die Fragen im Leitfaden sollten die Forschungsfragen nicht an den Interviewten weiterreichen, in diesem Sinne war es besonders wichtig, nach sozialen Prozessen und Abläufen zu fragen und nicht einfach die subjektiven Theorien des Gegenübers zu einzelnen Forschungsaspekten abzufragen (Gläser/Laudel, 2010; Witzel/Reiter, 2012).
- Die Fragen sollten entsprechend theoretische Vorüberlegungen miteinbeziehen, diese aber angemessen in die Sprache des Interviewpartners übersetzen (Gläser/Laudel, 2010).
- Die Fragen sollten Erzählungen generieren und trotzdem eng an die vorgegebenen Themenbereiche heranführen, dies ist gerade beim Experteninterview wichtig (Helfferich, 2011).

Zur letztlichen Operationalisierung der Forschungsfragen diene die SPSS-Technik: „Hinter dem Kürzel ‚SPSS‘ stehen die vier Schritte ‚Sammeln‘, ‚Prüfen‘, ‚Sortieren‘ und ‚Subsumieren‘“ (Helfferich, 2011, 182). Dabei wird das Erkenntnisinteresse anhand der initialen Fragen bei Forschungsbeginn zunehmend spezifiziert und operationalisiert. Ergebnis ist schließlich ein Leitfaden, der für diese spezifische Untersuchung die Fragen abbildet (Helfferich, 2011).

---


<sup>44</sup> Witzel schlägt vor, vollkommen auf Leitfragen im Interview zu verzichten, weist aber auch darauf hin, dass der Leitfaden hilfreich sein kann, um Narrationen beim Interviewten zu evozieren (Witzel/Reiter, 2012). Für die vorliegende Arbeit wurde es nicht als zielführend angesehen, auf Interviewfragen vollkommen zu verzichten.

Gemäß der hier dargestellten Anforderungen wurde der Leitfaden folgendermaßen gestaltet<sup>45</sup>:

---

<sup>45</sup> Beim äußeren Design des Fragebogens und bei der Menge der Erzählaufforderungen hat sich der Autor an Lamnek (2010) und Helfferich (2011) orientiert.

Tabelle 3: Interviewleitfaden

	<b>Leitfrage (Erzählaufforderung)</b>	<b>Was wurde angesprochen?</b>  Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen	<b>Abhaken</b>  <b>Eigene Anmerkungen</b>	<b>Erweiterungsfragen</b>  Optional zu stellen (Gesprächsverlauf und Passung)	<b>Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen</b>
I	<b>Meine erste Frage bezieht sich auf den strukturellen Rahmen Ihres Vorhabens:</b>  <i>Welche Personen und Einrichtungen sind an der Durchführung Ihres Projektes beteiligt? Was ist dabei Ihre Rolle?</i>	<b>Aufgaben?</b>  Rolle des DLR? Rolle der Projektleitung? Zuständigkeiten? Gremien? Rollen allgemein? Kommunikation in die Hochschule hinein?		intern/extern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Non)verbale Aufrechterhaltung</li> <li>• Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>• Haben Sie dazu ein Beispiel?</li> <li>• Spielt hier ... eine Rolle?</li> <li>• Wie ist das mit ...?</li> <li>• Fragearten und Fragetechniken beachten</li> </ul>

II	<p>Es existieren ja viele verschiedene Ansätze und Methoden zur Steuerung von Projekten, mich interessieren in diesem Zusammenhang Ihre Erfahrungen:</p> <p><i>Welche Mittel nutzen Sie, um Ihr Projekt erfolgreich umzusetzen?</i></p>	<p>Monitoring?  <b>Aufgaben?</b>  Zweck von Management/Projektmanagement?  Rolle des/der Projektleiter(in)s in Bezug auf PM?  Erfahrung mit PM-Methoden und -Prozessen?</p>		<p>Welche Rolle spielen Projekte generell für Ihre Hochschule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Non)verbale Aufrechterhaltung</li> <li>• Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>• Haben Sie dazu ein Beispiel?</li> <li>• Spielt hier ... eine Rolle?</li> <li>• Wie ist das mit ...?</li> <li>• Fragearten und Fragetechniken beachten</li> </ul>
III	<p><i>Welche Rolle spielen Teamprozesse in Ihrem Projekt? Was ist dabei Ihre Rolle?</i></p>	<p><b>Aufgaben?</b>  Konflikte?  Regelkommunikation?  Macht?    <b>Kommunikation innerhalb des Pro-</b></p>		<p>Gibt es auch Dinge, die besonders gut laufen?</p> <p>Was würden Sie anders machen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Non)verbale Aufrechterhaltung</li> <li>• Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>• Haben Sie dazu ein Beispiel?</li> <li>• Spielt hier ... eine Rolle?</li> <li>• Wie ist das mit ...?</li> </ul>

		<p><b>jektteams?</b></p> <p>Beispiele für Konflikte?</p>		<p>Welche Rolle obliegt Ihnen als Projektleitung bei Konflikten?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragearten und Fragetechniken beachten</li> </ul>
IV	<p><b>Welche Kompetenzen halten Sie, mit Blick auf Ihre Arbeit in einem Hochschulprojekt, für wichtig?</b></p>	<p><b>Kompetenzen?</b></p> <p><b>Fachliche Komponente?</b></p> <p>Kreativität?</p> <p>Innovation?</p> <p>Inhalte und Logik?</p>		<p><b>Alternative:</b></p> <p><b>Wenn Sie ein Stellenausschreibung für Ihre Tätigkeit machen würden:</b></p> <p><b>Welche Kompetenzen stünden darin?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Non)verbale Aufrechterhaltung</li> <li>• Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>• Haben Sie dazu ein Beispiel?</li> <li>• Spielt hier ... eine Rolle?</li> <li>• Wie ist das mit ...?</li> <li>• Fragearten und Fragetechniken beachten</li> </ul>
V	<p><b>Gibt es etwas, das Sie gerne noch ansprechen möchten?</b></p>				

3. Die Interviews sollten als Datenquelle dienen und einer qualitativ inhaltsanalytischen Auswertung zugeführt werden. Dabei werden jedoch die einzelnen Fälle, die bei der Erhebung noch als Ganzes existieren, aufgelöst. Sichtbar werden übergeordnete Kategorien, die den Inhalt mehrerer Fälle wiedergeben. Dies scheint jedoch schwierig mit dem Forschungsinteresse vereinbar, weil die Ergebnisse zur zentralen Fragestellung: „Welche Charakteristika von Hochschulprojektmanagement zeigen sich im Fokus der subjektiven Erfahrungen von operativen Projektleitern aus dem Bereich Studium und Lehre?“ auch den Kontext einzelner Fälle benötigen, um verstanden zu werden. Um die Darstellung einzelner Fälle zu ermöglichen und das Leitfadeninterview von einem Frage-Antwort-Schema in Bezug auf Rahmendaten der einzelnen Fälle zu entlasten, wurde zusätzlich zum Leitfadeninterview ein Datenblatt erhoben, ähnlich dem Kurzfragebogen bei einem problemzentrierten Interview (Flick, 2012). Das Datenblatt sollte relevante Aspekte abfragen, um einzelne Fälle umfangreicher darstellen zu können, als dies aus den Interviews heraus möglich gewesen wäre (Schreier, 2014b). Zu folgenden Punkten wurden im Datenblatt von den Interviewteilnehmern Angaben gemacht:

Geschlecht, höchster Bildungsabschluss, akademischer Grad und Statusgruppe an der Hochschule, theoretische Ausbildung in Projektmanagement, Fort- und Weiterbildungen zu Projektmanagement, andere relevante Fort- und Weiterbildungen für die Projektleiterposition, Beschäftigungsdauer an Hochschulen, Dauer der Tätigkeit als Projektleiter, Leitungsfunktion im Projekt, Hochschulart, Anzahl der immatrikulierten Studierenden, Anzahl der laufenden Projekte der befragten Person, Mitarbeiteranzahl im Projekt und Fördersumme des Projekts. Der Kurzfragebogen konnte als guter Einstieg in der Interviewsituation genutzt werden: „Der Kurzfragebogen ist ein erstes Medium zur Datenerfassung. Bei ihm fallen Datenerhebung und -erfassung zusammen. Erfasst werden die Daten, die für die Interpretation der weiteren Informationen so etwas wie einen zusätzlichen sozialen Background abgeben und die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Interviews initiieren“ (Lamnek, 2010, 335).

Die Datenerhebung wurde folglich mit zwei Instrumenten durchgeführt, (1) dem Leitfaden und (2) dem Datenblatt, als drittes Dokument in der Erhebungsphase kam eine Datenschutz-

vereinbarung hinzu. Nachfolgend wird bündig der Ablauf der Datenerhebung beschrieben, das anschließende Kapitel wendet sich dann der Datenauswertung zu.

### 5.5.3 Reflexion der Datenerhebung

Insgesamt war die Erhebungsphase der Studie ein erfolgreiches Unterfangen: Der Rücklauf der angeschriebenen Hochschulen war hoch<sup>46</sup>, die Durchführung der Interviews ließ sich in einem angemessenen Zeitraum durchführen und es konnten alle Datenblätter und Datenschutzvereinbarung eingesammelt werden. Natürlich gab es auch kritische Aspekte in der Erhebungsphase. Abwägend betrachtet stellte sich der Ablauf wie folgt dar:

Nach der Erstellung des Datenblatts und des Leitfadens wurden die Qualität der Fragen in wissenschaftlichen Kolloquien besprochen und die Fragen mit Dritten erprobt. Anschließend wurde ein Pre-Test-Interview mit einem Projektleiter aus dem Qualitätspakt Lehre durchgeführt. Im Anschluss wurden die Instrumente dann auf Grundlage erster Auswertungen weiterentwickelt. Es folgte die Erhebungsphase, in der schließlich 16 Interviews mit 17 Projektleitern zustande kamen. Die Interviews wurden teils als persönliche Interviews und teils als Telefoninterviews geführt. Die Forschungsliteratur sieht zwar face-to-face Interviews teilweise als Hauptform qualitativer Interviews an (Diekmann, 2010), erkennt aber auch die Vorteile von telefonisch geführten Interviews und ihre Wachstumsmöglichkeiten in der Zukunft an (Lamnek, 2010). Zu den größten Nachteilen, die in der Durchführung von telefonischen Interviews gesehen werden, gehören die fehlende Sichtbarkeit des Gegenübers und ein anonymerer Charakter der Interviewsituation als bei persönlichen Interviews (Lamnek, 2010). Dabei eröffnet die Möglichkeit der Videotelefonie natürlich ganz neue Optionen, um diesen Problemen zu begegnen, was aber (noch) nicht breit thematisiert wird. Gläser und Laudel weisen im Zusammenhang mit Telefoninterviews auf deren Vorteile und Nachteile hin: Die Vorteile ergäben sich hauptsächlich aus Einsparungsmöglichkeiten bei zeitlichen und finanziellen Aspekten, während die Nachteile in einem Kontrollverlust hinsichtlich des Gesprächsverlaufs und der Datentiefe bestünden (Gläser/Laudel, 2010). Die geringere Tiefe der Daten

---

<sup>46</sup> Nahezu jeder zweite Projektleiter aus den angeschriebenen Hochschulen gab am Ende ein Interview.

sei dabei durch eine geringere Vertrautheit im telefonischen Gespräch verursacht. Im Rahmen vorliegender Arbeit waren den face-to-face Interviews forschungspraktische Grenzen gesetzt, auch aufgrund der Kritik an Telefoninterviews wurde ein Mittelweg beschritten, um die Qualität der erhobenen Daten sichern zu können. Der Autor hat bewusst eine Mischung aus face-to-face und persönlichen Interviews gewählt: Die ersten sieben von sechzehn Interviews fanden alle persönlich statt, danach wurden Telefoninterviews geführt, dies hatte den Vorteil, dass beim Eintritt in die Phase der Telefoninterviews bereits eine Vertrautheit mit dem Fragebogen bestand, was eine größere Sicherheit in der Interviewführung ermöglichte, obwohl man das Gegenüber nicht sehen konnte. Gleichzeitig erlaubten die Telefoninterviews entgegen der Annahme von Gläser und Laudel eine intime Atmosphäre, auch weil sich die Interviewteilnehmer zurückziehen konnten und beispielsweise fernab von ihren Kollegen sprechen konnten. Insgesamt schien sich die Telefonsituation auch positiv hinsichtlich der Audioaufnahme auszuwirken. Die Interviewpartner wussten zwar, dass eine Audioaufnahme stattfindet, waren aber nie mit dem Aufnahmegerät konfrontiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, es konnten keine augenscheinlichen Unterschiede in der Datentiefe der Transkripte zu den face-to-face Interviews festgestellt werden. Für die Zukunft wäre es äußerst spannend, sich auch mit den Möglichkeiten der Videotelefonie für Interviews auseinanderzusetzen.

Oft stimmten die Interviewten ihre eigene Bereitschaft, ein Interview zu geben, mit den Vorgesetzten ab, einige Interviewpartner stiegen an dieser Stelle trotz eigener Teilnahmebereitschaft aus, weil die Vorgesetzten anscheinend keine Teilnahme wünschten. Dies gilt als typisches Problem in der Suche nach Teilnehmern für Experteninterviews (Flick, 2012). Teilweise wurden weitere Informationen zum Forschungsvorhaben verlangt, daraufhin erhielten die Interessierten eine weitere E-Mail zugesandt, diese enthielt eine Kurzbeschreibung des Vorhabens und die Datenschutzvereinbarung zur Ansicht. Die E-Mail lautete nach der Anrede wie folgt:

„Herzlichen Dank für das nette Gespräch, hier nun eine kurze Beschreibung des Vorhabens und die Vorlage der Datenschutzerklärung:



1) Eine sehr bündige Darstellung meines Forschungsvorhabens: Es geht darum, wie Projekte in der Lehre durchgeführt werden bzw. wie Projektmanagement an Hochschulen funktioniert. In einem ersten Angang sollen dazu auf der Mikroebene (projektintern) die verschiedenen Projektmanagementdimensionen betrachtet werden, hierzu werden qualitative Interviews mit operativen Projektleiter(innen) geführt. Diese Interviews sollen die Erfahrungen der Projektleiter(innen) empirisch darstellbar werden lassen, um die Kenntnisse über Projektmanagement an Hochschulen für Theorie und Praxis zu mehren. Daten werden anschließend qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet und anonymisiert dargestellt, dies gilt für Daten zu Person und Institution. Zusätzlich zum Interview wird ein Datenblatt erhoben, welches das Interview von der Abfrage von Eckdaten entlasten soll – das Datenblatt wird nicht statistisch ausgewertet, sondern es dient der Explikation des einzelnen Falls. Falls einzelne Aspekte des Datenblattes nicht beantwortet werden können, stellt dies keinen Hinderungsgrund für die Durchführung des Interviews dar. Ich habe Ihnen das Datenblatt zur Ansicht beigefügt. Ich selbst habe kleine und mittlere Projekte an einer Hochschule geplant und durchgeführt, auf Grundlage dieser Erfahrungen entstand das Thema. Falls Sie weitere Informationen benötigen, können Sie mich gerne kontaktieren.

2) Die Datenschutzerklärung finden Sie im Anhang.

Herzlichen Gruß“

Wenn die Interviewteilnehmer eingewilligt hatten, sich befragen zu lassen, dann erhielten sie zwei Dokumente vorab per E-Mail: Eine personalisierte Datenschutzvereinbarung und das Datenblatt. Beide Dokumente erhielt der Autor dann postalisch oder eingescannt vom jeweiligen Interviewpartner zurück. Das Datenblatt wurde bewusst vor dem Interview versandt, damit die Interviewpartner nicht am Anfang des Interviews „abgefragt“ werden mussten. So sollte vermieden werden, dass ein Frage-Antwort-Schema in der Erhebung des Datenblatts entsteht, welches dann das Leitfadenterview negativ beeinflusst hätte. Es könnte nämlich passieren, dass die Interviewten nach einer Befragung mit dem Datenblatt auf die Erzählauforderungen des Interviews mit kurzen geschlossenen Antworten reagieren. Des Weiteren konnte so der Zeitrahmen der Interviews verkleinert werden, dies war positiv, da die Interviewpartner in der Regel ein knappes Zeitbudget hatten, auch dies ist ein typischer Aspekt

von Interviews mit Experten (Flick, 2012). Die Interviews dauerten zwischen 35 und 95 Minuten, in der Regel jedoch circa eine Stunde. Bei fast allen Interviewten stieß das Konzept der Studie, Projektmanagement und Projektleiter an Hochschulen untersuchen zu wollen, auf großes Interesse. Es war bei vielen Gesprächspartnern ein großes Bedürfnis zu spüren, über ihre subjektiven Erfahrungen in diesem Bereich zu berichten. Der Autor führte dies unter anderem auf das Fehlen von Peers zurück: Die Projektleiter hatten oft eine sehr abgesonderte Stellung auf ihrem Posten inne, es gab zwar Kollegen auf gleicher Ebene aus anderen Tätigkeitsbereichen, aber selten gleichgestellte Personen im Projekt. Zwei Interviewpartner hatten einen direkten Kollegen in der Leitung des Projekts. Eine der Doppelspitzen wollte gemeinsam interviewt werden (daher wurde eins der 16 Interviews mit zwei Personen geführt) und das andere wollte nicht gemeinsam interviewt werden, hielt es aber für wichtig, dass beide Kollegen interviewt wurden. So kamen also an einem Hochschulort zwei Interviews zustande. Das große Bedürfnis, über die eigenen Erfahrungen zu berichten, war für die erlebte offene und angenehme Interviewatmosphäre besonders förderlich. Das positive Klima in den Interviews wurde auch dadurch gefördert, dass der Autor selbst Projektleitungserfahrungen in einem Qualitätspakt-Lehre-Projekt hatte. Das Gefühl, eine ähnliche oder gleiche Sprache zu sprechen, war von großem Vorteil, weil die Interviewten sich dadurch öffneten, neugierig auf und bereit für das Interview waren (Diekmann, 2010, 441). Es war allerdings notwendig, sich immer wieder auf die Interviewsituation als solche zu konzentrieren, weil der Interviewer 1.) mit vielen Aspekten des Berichteten vertraut war und 2.) teilweise bei einigen Aussagen der Interviewpartner am liebsten deutlich zugestimmt hätte. Dem ersten Punkt wurde damit begegnet, das Erfahrene immer wieder in Frage zu stellen und eine wache Reflexion für Selbstverständliches aktiv zu halten. Das zweite Problem wurde ebenso durch eine reflektierte Haltung und eine Tendenz zur Abstinenz gegenüber den Aussagen des Befragten gelöst. Es hätte auch dem Stil einer neutralen bis weichen Interviewhaltung widersprochen, Aussagen des Gegenübers zu verstärken (Lamnek, 2010). Verstärkung sollte maximal die empathische Beziehung zum Gegenüber erfahren, nicht dessen Aussagen – völlige Neutralität ist dabei aber eine Illusion (Diekmann, 2010). Verständnisfragen bezogen sich somit auch meist auf konkrete Besonderheiten der Hochschule und nicht etwa auf allgemei-

ne Rahmenbedingungen, zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Projektträger. Die Atmosphäre entsprach oft in äußerst hohem Maße den Grundgedanken der problemzentrierten Interviewform: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (Mayring, Philipp, 2002) – „[a]ll das läuft auch darauf hinaus, eine stärkere *Vertrauensbeziehung* zwischen Interviewer und Befragten zu begründen. Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen. [...] Und deshalb ist er in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen“ (Mayring, Philipp, 2002, 69). Schwierig war allerdings teilweise, dass viele Interviewpartner besonders zu Beginn der Interviews sehr aufgeregt waren, weil sie befürchteten, nicht die richtigen Antworten geben zu können. Die meisten Interviewten entspannten sich im Verlauf des Interviews merklich, wenn ihnen nochmals erklärt wurde, dass es um ihre subjektiven Erfahrungen gehe und nicht um Expertenwissen. Das, was Sie zum Thema berichten wollen, das ist genau das, was ich hören möchte – das war das Credo gegenüber den Interviewten. Lamnek weist darauf hin, wie bedeutsam es ist, den Interviewten ein sicheres Gefühl zu ihrem Status zu geben: „Die Datenerhebung fällt umso leichter, je eher der Interviewer dem Befragte suggerieren, besser jedoch glaubwürdig versichern kann, dass der Interviewte der Experte und der Forscher auf sein Expertenwissen angewiesen ist. [...] Gelingt es diesen Zustand in der subjektiven Perzeption herbeizuführen, dann führt dies dazu, dass sich Interviewer und Interviewter auf dieser Basis gegenseitig akzeptieren und anerkennen“ (Lamnek, 2010). Eine Verunsicherung, die durch die Betonung des Expertenstatus der Interviewten abgefangen werden musste, war in den Begrifflichkeiten zur Untersuchung begründet. Projektmanagement tauchte als Begriff in der Erklärung zum Forschungsinteresse auf, das hatte bereits das Potential, die Interviewpartner massiv zu verunsichern, weil viele glaubten, nicht ausreichend in diesem Bereich ausgebildet zu sein. Dies galt sogar für einige Personen, die Projektmanagementinhalte in Ausbildungen erlernt hatten. Solch ein Effekt wird für Experteninterviews beschrieben, wenn die Experten tatsächlich oder vermeintlich gar keine Experten sind und daraufhin nicht antworten können (Flick, 2012). Hier verhielt es sich allerdings anders: Die Experten dachten, sie könnten nicht antworten. Dieser Punkt konnte mit dem beschriebenen Interviewerverhalten aber ausgeräumt werden. Ein weiteres Problem bei den Inter-

views stellten datenschutzrechtliche Bedenken dar, immer wieder tauchte die Frage nach der Anonymisierung, der Pseudonymisierung und der Rückführbarkeit auf die einzelne Hochschule auf, gerade bei konkreten Beispielen, die durch den Interviewer nachgefragt wurden. Bei einer Interviewpartnerin wurde dies auch deutlich, als sie sagte, dass sie auf ein Beispiel nur sehr abstrakt eingehen wolle, weil ansonsten eine Rückführbarkeit auf Projektmitarbeiter möglich wäre und sie dies nicht wolle. Auch dies ist wiederum ein typischer Effekt bei der Befragung von Personen in ihren organisationalen Rollen (Flick, 2012). Die eingesetzten Fragetechniken und das Interviewerverhalten waren natürlich nicht durchweg ohne Makel. Teilweise schienen Interviewfragen für den Gesprächspartner sehr komplex zu sein, eine weitere Reduktion wäre jedoch erst im Nachhinein möglich gewesen. Die Gesprächsführung war an einigen Stellen nicht offen genug für die Gesprächsimpulse der Interviewpartner. Wenn diese Probleme auftraten, so war dies vor allem zu Beginn von Interviews der Fall, im Verlauf des Gesprächs verloren sich die Schwierigkeiten. Der Gesprächsverlauf der Interviews ließ sich in den persönlichen und telefonischen Interviews gleichermaßen gut steuern. Am Ende der Interviewsituation bedankte sich der Interviewer noch einmal und schaltete das Aufnahmegerät aus. Oft bedankten sich auch die Interviewpartner für ein gutes Gespräch oder merkten an, dass sie die Fragen als gute Aufforderung empfanden, um über ihren Arbeitsalltag als Projektleiter zu sprechen. Die Audioaufnahmen gelangen alle und wurden im Anschluss an die Interviews transkribiert.

Es kann abschließend gesagt werden, dass die eingesetzten Instrumente sich gut ergänzten. Das Datenblatt und die Haltung aus dem problemzentrierten Interview in Kombination mit einem schrittweisen Sampling von Experten und der Befragung mit einem Leitfaden ließ größtmögliche Offenheit bei vielen theoretischen Vorannahmen in einem noch nicht stark beforschten Feld zu. An ihre Grenzen stieß die Kombination der einzelnen Methoden vor allem hinsichtlich der Verfügbarkeit zeitlicher und finanzieller Ressourcen.

## 5.6 Datenerfassung der Interviewstudie

Grundsätzlich kommt der Datenerfassung im Rahmen der qualitativen Sozialforschung eine große Bedeutung zu, weil sie die Grundlage für eine spätere Überprüfbarkeit von Forschungsergebnissen bildet. Im vorliegenden Fall hat sich der Autor für eine Audioaufnahme der Interviews entschieden, weil reaktive Effekte durch Videoaufnahmen wahrscheinlich gewesen wären, schließlich war es für manche Hochschulen bereits eine Schwierigkeit, dass die Daten akustisch aufgenommen wurden. Ein weiterer Grund war die Handhabbarkeit der Telefoninterviews, die nicht per Video hätten aufgezeichnet werden können. Selbst eine Aufnahme eines Interviews per Videotelefonie bot sich nicht an, es wäre technisch schwierig gewesen und hätte auch dort vermeintlich negativ auf die Interviewsituation und die Bereitschaft gewirkt, überhaupt ein Interview zu geben. Der forschungspraktische Aufwand stand also nicht im Verhältnis zum Nutzen einer potentiellen Videoaufnahme<sup>47</sup>. Somit war die Audioaufzeichnung das Mittel der Wahl, um einerseits die Qualität der Daten nachweisen zu können und andererseits ausreichend hochwertige Daten zu erhalten. Lamnek nennt eine ganze Reihe von Vorteilen, die durch eine audiovisuell unterstützte Datenaufzeichnung zustande kommen, die zum Teil aber auch für Aufzeichnungen gelten, die aus Audiodaten bestehen (Lamnek, 2010, 359):

- Die Informationen können beliebig reproduziert werden.
- Es ist eine weitgehende Wiedergabe der Daten zur Analyse möglich.
- Aufmerksamkeitsschwankungen des Interviewers können durch Wiederholbarkeit kompensiert werden.

Zusätzlich zu der Aufnahme der Audiodaten wurde ein Datenblatt erhoben. Das Datenblatt wurde, ähnlich wie ein Postskript, zur Interpretation der Interviews herangezogen.

Die Datenerfassung während der Interviews fand durch einen digitalen Audiorekorder statt. Die Daten wurden automatisch als Datei gespeichert und konnten so später direkt zur Transkription auf dem Gerät oder dem Computer angehört werden. Die Daten wurden elektronisch gesichert und liegen passwortgeschützt als Dateien im Audioformat vor.

---

<sup>47</sup> Für den potentiellen Nutzen von Videoaufnahmen gibt es eine ausführliche Beschreibung bei Lamnek, diese wird weiter in Vergleich zur Audioaufzeichnung gesetzt (Lamnek, 2010).

Die Datenblätter wurden in Papierform archiviert und sind den jeweiligen Interviews zugeordnet, allerdings nicht anhand von personenbezogenen Daten, sondern lediglich anhand der Interviewnummer, sie stellen gleichzeitig die Postskripts zu den Interviews dar, weil hier Besonderheiten vermerkt und die Eckdaten der Interviews festgehalten wurden.

Eine wichtige Rolle bei schwierigen Anfangssituationen spielte die Audioaufnahme des Interviews durch ein Aufnahmegerät, die Interviewten starteten das Gerät teilweise immer wieder kurz an und schienen ihre sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten in Druckreife überführen zu wollen (Lamnek, 2010). Dieses Problem ergab sich bei den Telefoninterviews nur vermindert, vermutlich auch deswegen, weil das Aufnahmegerät für die Interviewten nicht sichtbar war. Wenn die Befragten durch das Aufnahmegerät nervös wurden, versuchte der Interviewer bewusst, den Blickkontakt zu halten und insgesamt verbal und nonverbal für eine entspannte Atmosphäre zu sorgen, mit der Zeit wurde das Aufnahmegerät dann auch merklich weniger beachtet. Die Aufnahme des Interviews wurde zwar zuvor angekündigt und in der Datenschutzvereinbarung erwähnt, darüber hinaus hätten aber noch weitere Maßnahmen getroffen werden können. Beispielsweise wäre eine eingehende Erklärung zu Beginn des Gesprächs möglicherweise geeignet gewesen, Reaktionen auf das Aufnahmegerät zu mildern. Dies hätte aber, gerade bei den telefonisch geführten Interviews, möglicherweise zu weitergehenden Irritationen geführt, weil die Aufnahme dann noch stärker ins Bewusstsein gerückt worden wäre.

Die Erfassung der Daten anhand des Datenblatts fand in der Regel ohne den Interviewer statt und verlief weitgehend ohne Rückfragen. Bei dem Interview mit zwei Projektleitern war allerdings die Frage, ob auch zwei Datenblätter ausgefüllt werden sollten. Der Autor entschied sich dazu, um zwei Datenblätter zu bitten, damit eine differenziertere Einordnung der Daten möglich ist. Die Datenblätter lagen bei Interviewbeginn fast alle vor und wurden dann auch als Dokumentationsbögen für das Interview genutzt. Im Kopf des Dokuments konnte die Nummer des Interviews, das Datum und die Dauer eingetragen werden.

## 5.7 Datenaufbereitung der Interviewstudie

Nachfolgend wird die Aufbereitung der Daten in Form von Transkription sowie Aufbewahrung hinsichtlich des Datenschutzes dargestellt.

### 5.7.1 Transkription

Die Transkription der Interviews erfolgte anhand der vorhandenen Audioaufnahmen. Die Bedeutung des Transkripts beziehungsweise der Transkription von qualitativen Daten als sehr wichtiger Schritt einer Studie ist in der mehrheitlichen Meinung der Autoren unstrittig (Flick, 2012; Kowal/O' Connel, 2014; Mayring, Philipp, 2002), dennoch existiert keine einheitliche Weise des Transkribierens in den Sozialwissenschaften (Kowal/O' Connel, 2014). Einen Überblick zu verschiedenen Arten der Transkription geben Fuß und Karbach (Fuß/Karbach, 2014). Dass es verschiedenste Transkriptionssysteme gibt, hängt auch damit zusammen, dass man sich aus einem Werkzeugkasten jene Methoden zusammenstellen muss, die zur eigenen Studie und vor allem zu deren methodischer Ausrichtung beziehungsweise dem Erkenntnisinteresse passen<sup>48</sup>: Es gibt nicht die universelle Methode für alle Studien. Flick stellt in diesem Zusammenhang deutlich heraus, dass der Aufwand der Transkription im Ertrag zu den Erkenntnismöglichkeiten stehen müsse. An diesen Maßstäben gerechnet sei der Aufwand und die Detailverliebtheit der Transkripte in der Sozialforschung teilweise zu hoch (Flick, 2012). Verschiedene Transkriptionsregelungen bieten allerdings die Möglichkeit, die Detailtiefe der Transkription stark zu variieren. Es gibt beispielsweise die Möglichkeit, das Erzählte im Interview völlig zu bereinigen, das Gesagte wird dabei orthographisch geglättet, Dialekte und Pausen gehen vollständig verloren (Mayring, Philipp, 2002). Ebenso ist es möglich, Aufnahmen nur selektiv zu transkribieren oder bereits bei der Verschriftlichung zusammenzufassen. Wenngleich diese Verfahren sehr ökonomisch erscheinen, laufen sie doch auch Gefahr, die Daten zu beschneiden und einen Verlust von Informationen hinzunehmen, der die Beantwortung der Forschungsfragen beeinträchtigt. Gleichzeitig existieren Transkrip-

---

<sup>48</sup> Aus diesem Grund bieten manche Autoren einzelne Module an, die sich aus Transkriptionsansätzen für verschiedene sprachliche Phänomene zusammensetzen (zum Beispiel die Transkription von Pausen). Diese Module, die als leitlinienartige Anweisungen zu verstehen sind, dienen als Werkzeugkasten, mit dessen Inhalt man sich ein eigenes Transkriptionssystem zusammenstellen kann (Fuß/Karbach, 2014).

tionsregelungen, die so kompliziert sind, dass sie zu einem unnötigen Aufwand in Relation zur Forschungsfrage führen und das Transkript schwer lesbar werden lassen, wodurch es auch schwer interpretierbar wird. Das kann beispielsweise bei lautsprachlichen Transkriptionen der Fall sein. Solche Verfahren zu nutzen, habe in der Sozialwissenschaft maximal den Effekt, naturwissenschaftliche Messgenauigkeit zu suggerieren, so Flick (2012). Mit Blick auf die Qualität der Daten stellt Kruse fest, dass es allerdings notwendig ist, bei der Transkription zu beachten, dass die Ebene, wie etwas gesagt wird (zum Beispiel die Betonung), und die Ebene, was gesagt wird (wortsemantischer, performanter Inhalt), nicht durch das Transkript auseinandergerissen werden sollten (Kruse, 2014). Er sieht diese Gefahr besonders dann gegeben, wenn das Transkript dem performanten Inhalt durch auf semantische Aspekte konzentrierte Transkriptionsweisen beraubt wird. Erst aus dem Wie und dem Was gesagt wird ergibt sich die Bedeutung (Kruse, 2014) und die Funktion des Transskripts sei es schließlich, die Bedeutung des Gesagten als Sekundärmaterial festzuhalten. Des Weiteren ist es durch das Transkript möglich, die Ergebnisse anhand des konkreten Materials zu überprüfen und so dem Vorwurf der Beliebigkeit bei der Interpretation entgegentreten zu können (Lamnek, 2010) und interne Validierungen zu schaffen. Schließlich wird aber nicht nur die methodische Sicherheit erhöht, der untersuchte Wirklichkeitsausschnitt wird auch auf eine handhabbare Größe reduziert, um ihn gezielt untersuchen zu können (Flick, 2012).

Zusätzlich zur Transkription des Interviews wurde in vorliegender Arbeit auch von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, kurze Notizen (teils auch Memos/Postskripts genannt) (Brüsemeyer, 2008) während und nach den Interviews anzufertigen. Der Interviewer tat dies dann, wenn daraus relevante Bezüge zu erwarten waren. Lamnek spricht in diesem Zusammenhang davon, dass solche Notizen oder Postskripte hilfreich sein können, um eine „realitätsgerechte und lebensweltlich angemessene Verortung des Befragten“ (Lamnek, 2010, 358) zu erreichen.

### **5.7.2 Reflexion der Datenaufbereitung**

Die bei der Transkription eingesetzten Regeln sind einer Vorlage von Lamnek entnommen, der Beispiele für Transkriptionsregeln in den Online-Materialien zum Werk „Qualitative Sozi-



alforschung“ bereitstellt (Lamnek, 2010). Die Regeln sind in folgender Abbildung festgehalten:

Abbildung 16: Transkriptionsregeln (Lamnek, 2010, zusätzliches Onlinematerial)

(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sek.)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sek.)
(30s)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
BEISPIEL	Betonung
A: Text Text [Textüberschneidung. B: Textüberschneidung] Text Text.	Kennzeichnung von besonders deutlichen Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen
( )	unverständlich, Länge in Abhängigkeit von Dauer der unverständlichen Passage
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(Beispiel/Brettspiel)	alternative Möglichkeiten bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht))	nonverbales Verhalten
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
Mhm	Bejahung
Mhmh	Ablehnung
Hm	Füllwort, Zustimmung
Ähm, äh etc.	Verzögerungssignal
<Name>	Anonymisierung

Darüber hinaus wurden die Transkripte nicht orthographisch bereinigt, alle Transkripte enthalten also dialektale Färbung und umgangssprachliche Ausdrucksweisen. Es wurde jedoch insofern auf schriftsprachliche Konventionen Rücksicht genommen, als Interpunktion in der

Transkription berücksichtigt wurde. Die Daten wurden mit einem Transkriptionsprogramm verschriftlicht, dieses fügt automatisch Timecodes der Audiospur in das Transkript ein, aus diesem Grund wurde im Transkript keine Zeilennummerierung vorgenommen. Durch den Timecode sind einzelne Textstellen sehr gut in den Audiodateien wiederzufinden (retrieval), beispielsweise um sie erneut abzuhören. Transkribiert wurden die Audiodateien aufgrund forschungspraktischer Aspekte durch insgesamt vier Personen. Alle Transkriptoren nutzten dabei die gleichen Regeln und überprüften ihre Transkripte gegenseitig. Mit der beginnenden Auswertung wurde schnell deutlich, dass die Transkription in ihrer Detailliertheit schwer zu lesen ist. Gleichzeitig wurden die Daten dadurch aber nicht verfälscht, wodurch eine bessere Datentiefe und Qualität der Auswertung entstehen kann (Kruse, 2014). Um eine bessere Lesbarkeit in der vorliegenden Arbeit zu ermöglichen, wurden die hier zitierten Interviewstellen orthographisch bereinigt. An folgendem Beispiel wird deutlich, wie sich die zitierte Stelle nach der Bereinigung von der Transkription unterscheidet:

1. Ursprüngliches Transkript:

„Also meine Vorgängerin hat des gemacht (.) ähm jetzt ma so unter uns sag ich ma is es so gelaufn (.) so hat sies mir jedenfalls erzählt (.) es kam irgendwann mal n Schreibn rein vom Ministerium wir machn das also es wird angebotn bla bla bla?“ (OPL 1)

2. Bereinigtes Zitat im Text:

*„Meine Vorgängerin hat das gemacht. Jetzt mal so unter uns, sag ich mal, ist es so gelaufen, so hat sie es mir jedenfalls erzählt, es kam irgendwann mal ein Schreiben rein vom Ministerium, wir machen das, also es wird angeboten bla bla bla“ (OPL 1).*

Bei der Bereinigung wurde stets darauf geachtet, dass die Wahrung des Leseflusses nicht zu Verfälschungen in den Zitaten führt. Die Bereinigung ist vor allem dort von Vorteil, wo viele Pausen, viele Textwiederholungen (Stottern) und starke dialektale Verfärbungen auftraten (auch aus Gründen der Anonymisierung der Daten von Bedeutung).

## 5.8 Datenschutz

Von einer ausführlichen Beschreibung gängiger Datenschutzrichtlinien und daraus erwachsenden Richtlinien wird hier Abstand genommen. Eine sehr gute Übersicht dazu bieten Fuß und Karbach im Werk „Grundlagen der Transkription“ (Fuß/Karbach, 2014). Grundsätzlich ist zu sagen, dass die Anonymisierung und Sicherung qualitativer Forschungsdaten eine ethische Selbstverständlichkeit darstellt, im Zeitalter verbreiteter Informationstechnologien aber teilweise schwer zu bewerkstelligen ist, weil zum Beispiel viele Daten online gespeichert werden und die Systeme nicht vollkommen sicher sind gegen Datendiebstahl (eher sogar anfälliger als analoge Daten). Gerade deswegen sind beispielsweise die Fragen nach Anonymisierungen in Transkripten umso wichtiger. Gegen die Unsicherheit elektronischer Daten und viele andere Probleme lässt sich einiges unternehmen, eine ausführliche Übersicht findet sich bei Kruse (Kruse, 2014). Hier soll lediglich mit Blick auf vorliegende Arbeit beschrieben werden, welche Maßnahmen in Bezug auf den Datenschutz ergriffen wurden.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, in der Anonymisierung der Forschungsdaten, vor allem in den Transkripten, zu einer vollständigen Anonymisierung zu gelangen, es wurde also versucht alle Daten mit Identifizierungscharakter zu entfernen (Fuß/Karbach, 2014). Wo dies an forschungspraktische Grenzen stieß, da wurde eine faktische Anonymisierung angestrebt, die es extrem erschwert, Personen- oder Institutionenbezüge herzustellen. Zusätzlich werden die Forschungsdaten (beispielsweise Interviews und Datenschutzvereinbarungen) getrennt und gesichert aufbewahrt. Eine Löschung der Daten darf erst nach zehn Jahren erfolgen, so sieht es der Leitfaden für gute wissenschaftliche Praxis der Universität Heidelberg vor (Universität Heidelberg, 1998). Die potentiellen Interviewpartner und auch diejenigen, die letztendlich ein Interview gaben, wurden direkt bei der ersten persönlichen oder schriftlichen Kontaktaufnahme informiert, dass eine Anonymisierung personenbezogener und institutionenbezogener Daten stattfindet und diese nur gesichert aufbewahrt werden. In den Transkripten wurden zuerst personenbezogene und institutionenbezogene Daten (wie zum Beispiel Namen) markiert und später in einem gesonderten Schritt anonymisiert, anstatt die Anonymisierung direkt bei der Transkription vorzunehmen.

Dies entspricht einem Vorgehen, das die Datenqualität erhöht (Fuß/Karbach, 2014). Die Anonymisierung fand auch statt, damit die Transkripte auch im Rahmen einer Gruppenevaluation zum Einsatz kommen konnten. Wäre die Rolle einzelner Namen wichtig, um die Bedeutung des Gesagten untersuchen zu können, so hätten einzelne Namen nachträglich herangezogen werden können, um sie anschließend verfremdet darzustellen. Das ist im Auswertungsverlauf allerdings nicht notwendig geworden. Die Daten wurden auf Festplatten gespeichert, welche nur nach Eingabe eines Passworts zugänglich sind. Sofern Daten auf mobilen Datenträgern (zum Beispiel USB-Sticks) gespeichert wurden, werden diese unter Verschluss aufbewahrt.

Des Weiteren wurde in der Beschreibung des Samplings darauf Rücksicht genommen, dass keine Rückführbarkeit auf einzelne Hochschulen möglich wird. Insgesamt war Datenschutz in der Erhebung ein wichtiges Thema für die Interviewpartner, einige wollten das Transkript nochmals lesen, nachdem die Anonymisierung erfolgt war. Ein Interviewpartner bat darum, das Transkript auch nach Anonymisierung nicht direkt zu zitieren, weil eine Rückführbarkeit aufgrund der Besonderheiten der Institution möglicherweise immer noch gegeben sei. Zwar wurde bei der Auswahl der Direktzitate aus den Transkripten darauf geachtet, dass keine Rückführbarkeit auf Personen und Institutionen besteht (hier ist dies einfacher zu bewerkstelligen, als wenn ein ganzes Transkript vorliegt), dennoch wurde der Wunsch dieses einzelnen Interviewpartners natürlich berücksichtigt.

Über den Datenschutz wurden die Interviewpartner nicht nur mündlich informiert, sie erhielten auch eine Datenschutzvereinbarung zur zustimmenden Kenntnisnahme, diese schickten die Interviewpartner unterschrieben an den Interviewer zurück. Auch diese Vereinbarungen werden verschlossen aufbewahrt.

Die deutliche Kommunikation der datenschutzrechtlichen Aspekte führte mit zu einem offenen Klima in den Interviews und war überdies auch notwendig, weil die meisten Interviewten ein sensibles Bewusstsein für diesen Aspekt der Studie zeigten.

## 5.9 Datenauswertung der Interviewstudie

Zur Datenauswertung sollte ein Verfahren herangezogen werden, welches die qualitative Bearbeitung großer Textmengen unterstützt<sup>49</sup> und eine Überprüfung theoretischer Grundlagen der empirischen Analyse gestattet. Durch die Interviewstudie sind mehrere hundert Seiten (ca. 400) Transkript entstanden, die Auswertung einer solch großen Menge an Daten verlangt nach einem systematischen Verfahren, das effizient durch das Material geht und gleichzeitig eine qualitative Auswertung zulässt. Es boten sich hierzu nur wenig verschiedene Auswertungsmöglichkeiten an (wenngleich in vielfältigen Varianten), allesamt sind sie im Kern um eine Form der Kodierung des Materials zur Auswertung angesiedelt (Roulston, 2014). Die Methodologie der Grounded Theory und die dort angelegte Form der offenen Kodierung ist hiermit aber explizit nicht gemeint (Lamnek, 2010), weil diese nicht als Auswertungsmethode, sondern als Forschungsprogramm verstanden werden kann, dieses Forschungsprogramm hätte dann schon die ganze Studie durchziehen müssen, insbesondere die Phase der Datenerhebung (Steinhardt, 2015). Die Grounded Theory wurde jedoch von Anfang an als Methode ausgeschlossen, weil es in der vorliegenden Arbeit nicht dezidiert darum geht, neue Theorien zu generieren (worauf die Grounded Theory abzielt), sondern hauptsächlich darum, bestehende Theorien auf ihre Übertragbarkeit auf eine neues Feld, die Hochschule, zu testen und dabei für diesen spezifischen Raum zu verändern und zu erweitern.

Für die qualitative Auswertung anhand von Kodierungen bot sich die qualitative Inhaltsanalyse an, nicht nur weil sie auf die Bearbeitung großer Textmengen ausgelegt ist, sondern auch weil gerade sie gut geeignet ist, bestehende Theorien qualitativ zu überprüfen und zu erweitern. Qualitative Inhaltsanalyse wird dabei in einem weit gefassten Verständnis begriffen, welches alle Formen der qualitativen Auswertung umfasst, die mit Kodierungen und Kategoriensystemen arbeiten. Dieses Verständnis geht auf eine Charakterisierung von Kuckartz zurück: „Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ häufig mit den in Mayrings Buch gleichen Titels dargestellten Analyseformen gleichgesetzt,

---

<sup>49</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse schafft dies vor allem durch eine Reduzierung großer Textmengen (Schreier, 2012).

gleichwohl existieren in der Forschungspraxis zahlreiche Formen qualitativer Datenauswertung, die ihre Vorgehensweise selbst als ‚inhaltsanalytisch‘ bezeichnen, ohne sich an Mayrings Verfahren zu orientieren“ (Kuckartz, 2012, 38). Es muss allerdings betont werden, dass man in der deutschen Methodendiskussion zur qualitativen Inhaltsanalyse nicht an Mayring vorbeikommt (auch international soll sich das Konzept verbreiten (Mayring, Philipp, 2014)). Dies liegt vor allem darin begründet, dass Mayring als erster systematisch den Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet hat, nachdem dieser mehrere Jahrzehnte in der Forschungspraxis existierte, theoretisch aber noch nicht bearbeitet wurde (Kuckartz, 2012). Im Anschluss findet eine kurze Charakterisierung der qualitativen Inhaltsanalyse statt, welche sich mit einer konkreten Beschreibung des Vorgehens in vorliegender Arbeit verbindet

### 5.9.1 Qualitative Inhaltsanalyse

**„Three features characterize the method: qualitativ content analysis reduces data, it is systematic, and it is flexible“ (Schreier, 2014a, 170) Und „die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Weiterentwicklung der klassischen Inhaltsanalyse in den Bereich der Hermeneutik und Interpretation hinein, gwissermaßen eine hermeneutisch-interpretativ informierte Inhaltsanalyse“ (Kuckartz, 2012, 5).**

#### Box 25

Die qualitative Forschungspraxis hat nun eine mannigfaltige Zahl an Formen der qualitativen Inhaltsanalyse hervorgebracht (Flick, 2012; Gläser/Laudel, 2010; Hussy/Schreier et al., 2013; Kuckartz, 2012; Lamnek, 2010; Mayring, Phillip, 2012). Das liegt vor allem daran, dass die qualitative Inhaltsanalyse auf vielfältige Weise durchgeführt werden kann: „Die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 2000) in der hier vorgestellten Form stellt ein Bündel an Verfahren zur systematischen Textanalyse dar“ (Mayring, Philipp, 2000), wobei es inflationär wäre, stets von einer eigenen Form der Inhaltsanalyse zu sprechen, wenn lediglich einzelne Elemente der Inhaltsanalyse neu kombiniert werden. Was nun macht sie aus?

Die Inhaltsanalyse sieht sich in ihren verschiedenen Varianten, wie jede Methodik, immer wieder Kritik ausgesetzt. Zuvorderst heißt es dort, sie sei kein genuin qualitatives Verfahren, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, Philipp, 2014). Die Kritik richtet sich vor allem an die Forschungslogik der Inhaltsanalyse. Diese sei nicht rekonstruktiv, sondern hypothesenprüfend und daher per se nicht qualitativ (Kruse, 2014; Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009). Qualitative Verfahren entwickeln allerdings auch Hypothesen im Forschungsprozess, auch wenn sie rekonstruktive Verfahren sind. So sind beispielsweise verschiedene Lesarten in der objektiven Hermeneutik als am Material entwickelte Hypothesen zu verstehen (Lamnek, 2010).

Lamnek sieht gegenüber der Kritik jedoch noch eine zweite Möglichkeit, die qualitative Inhaltsanalyse als qualitativ zu verteidigen: „Im strengen Sinne interpretativer Sozialforschung ist die qualitative Inhaltsanalyse jedoch eine Auswertungsstrategie von zum Zwecke der Analyse erstellter oder akzidentaler Dokumente ohne a priori formulierte theoretische Analyse-kriterien“ (Lamnek/Krell, 2010, 460). Diese Zweiteilung der qualitativen Inhaltsanalyse in qualitativ oder nicht qualitativ wird hier nicht übernommen, sie wird zwar den Grabenkämpfen gerecht, die Angehörige quantitativer und qualitativer Forschungsparadigmen lange geführt haben, nicht aber der Realität der Forschungspraxis: Die qualitative Inhaltsanalyse ist in den meisten ihrer Varianten nicht rekonstruktiv, sie ist aber qualitativ, weil sie sich auf interpretative Paradigmen wie die Hermeneutik beruft und Bedeutung erfassen will (Mayring, Philipp, 2014), aber eben keine Freilegung von Hintersinn im Sinne rekonstruktionslogischer Verfahren anstrebt (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2009). Sie ist aber nicht nur durch qualitative Aspekte geprägt, im Gegenteil, ihre Stärke ist, dass durch das Verfahren bei der Kodierung subsumtionslogische Elemente einfließen können und der Fall zerlegt werden kann – was nicht bedeutet, dass man nicht anschließend zu einzelnen holistischen Fällen (Yin, 2014) zurückkehren kann, um die generalisierten Ergebnisse sozusagen in ihrer natürlichen Umgebung wiedererkennen zu können, und natürlich auch, um die Reichweite der Generalisierung zu testen sowie diese schließlich zu falsifizieren (Hasanbegovic, 2008; Schneider, W. L., 1992). Eine Abqualifizierung der qualitativen Inhaltsanalyse als per se nicht qualitatives Ver-

fahren, auf Grundlage dessen, dass sie nicht rekonstruktionslogisch sei, ist also unvernünftig. Denn dann könnte man schließlich den Begriff „qualitative“ Sozialforschung durch „rekonstruktive“ Sozialforschung ersetzen. Es gibt aber durchaus Unterschiede zwischen qualitativ und rekonstruktiv: „Während qualitative Forschung das Alltagsgeschehen in seinem ‚Hier und Jetzt‘ und gewissermaßen mit den Augen der beteiligten Subjekte nachvollzieht, fragen rekonstruktive Verfahren nach den Grundlagen und Entwicklungsmustern jener Interakte bzw. deren Objektivationen, nach Strukturen, die Bestand haben, ohne dass dies z.B. der Zustimmung durch die Subjekte der Forschung bedürfte. In einem Bild: Während qualitative Forschung danach schaut, was sich im alltäglichen Umgang zeigt, gehen rekonstruktive Ansätze den Fundamenten im Sinne von tragenden Gerüsten dieses Geschehens nach“ (Garz, 2012, 41). Was nun aber spricht gegen den zweiten Weg, die qualitative Inhaltsanalyse ihrer vorab formulierten Analysekriterien zu entledigen? Es scheint ebenso wenig einleuchtend wie die Festlegung qualitativer Methoden als rekonstruktive Methoden. Die qualitative Inhaltsanalyse dergestalt als qualitative Methode zu vereinnahmen, dass man dabei ihre Stärke, die Verbindung zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsschritten, entfernt, höhlt die Methode aus. Damit ginge ihr Charakter verloren, denn im hier vorgestellten Sinn ist die qualitative Inhaltsanalyse ein mixed-methods-Ansatz (Mayring, Phillip, 2012), der dem untersuchten Gegenstand gerade dann gerecht werden kann, wenn Exploration von Neuem verbunden werden soll mit der Überprüfung bestehender Theorien. Im vorliegenden Fall wurden die Theorien so auf ein neues Feld übertragen und dort mit der Empirie angereichert.

Über die forschungspraktische Bedeutung der Methode hinaus, spricht eine recht bodenständige Einsicht grundsätzlich für den Einsatz von mixed methods, die ja zumeist „mixed“ sind im Sinne der Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungslogik: „In der konkreten Forschung durchdringen sich also Feststellen von Häufigkeiten und die Ausdeutung von Sachverhalten – und zwar in jeder Phase der Forschung. Es gibt sie nicht, die klare Trennung der quantitativen und qualitativen Forschung entlang von bestimmten Merkmalen, Phasen, Perspektiven oder Reichweitenansprüchen: Gründe genug, darauf zu hoffen, dass es auch



eine echte Verbindung der beiden Methodenverständnisse geben könnte“ (Reichertz, 2014, 96).

Wie oben erwähnt handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Ansammlung verschiedenster Vorgehensweisen im Forschungsprozess, die Instrumente und Vorgehensweisen werden für viele Studien immer wieder angepasst. Eine beeindruckend pointierte und systematische Übersicht über die verschiedenen Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bietet Schreier (Schreier, 2014b). Er führt aus: „Qualitative Inhaltsanalyse wurde eingangs als ein gleichermaßen systematisches und valides Verfahren mit dem Ziel einer zusammenfassenden Beschreibung des Materials definiert. Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungsaspekte als Kategorien eines Kategoriensystems expliziert und relevante Teile des Materials den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden. Wenn man diese Definition zugrunde legt, lassen sich auf generellster Ebene zwei Varianten des Verfahrens unterscheiden. Die eine Variante entspricht der strukturierenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010), die andere der qualitativen Inhaltsanalyse durch Extraktion nach GLÄSER und LAUDEL (2009)“ (Schreier, 2014b, [47]/[48]). Es werden also relevante Bedeutungsinhalte mit dem Verfahren aus Textmaterial herausgezogen, die Forschungsfragen dienen gleichsam einem Rechen, um das Material nach Inhalten zu sortieren. Folgt man der Differenzierung von Schreier, dass es grundsätzlich zwei Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse gibt, dann kann für die vorliegende Arbeit festgestellt werden, dass die strukturierende Inhaltsanalyse ausgewählt wurde. Die Inhaltsanalyse durch Extraktion zielt in einer Art und Weise auf zuvor festgelegte Kategorien und die Ausformulierung von Kausalzusammenhängen ab, die den Absichten dieses Forschungsprojekts nicht gerecht wird. Hier geht es vor allem um die Generierung von Wissen, das (nicht nur) auf Kausalzusammenhänge ausgerichtet ist. Es ist auch gar nicht das ausreichende Vorwissen vorhanden, damit im Vorhinein alle „Variablen und Merkmalsausprägungen hinreichend strukturiert werden können“ (Hasanbegovic, 2008, 193). Zudem scheint auch die Behauptung, die Rückbindung an die Theorie sei durch Veränderungsmöglichkeiten der vorab theoretisch festgelegten Kategorien nicht ausreichend gegeben, nicht stichhaltig (Gläser/Laudel, 2010): „Der zentrale Vorteil gegenüber der traditionellen qualitativen Inhaltsanalyse besteht in der möglichen Veränderung

des Kategoriensystems während der Extraktion ohne Entfernung der Kategorien. Dadurch können die Schritte Theoriebildung und Theorieüberprüfung methodisch miteinander verknüpft werden.“ Man kann sich auch in der strukturierend vorgehenden qualitativen Inhaltsanalyse darauf festlegen, Kategorien nicht zu ändern – was in der deduktiven Inhaltsanalyse auch durchaus so gehandhabt wird (Mayring, Philipp, 2010).

Schreier stellt fest, dass die qualitative Inhaltsanalyse einem Werkzeugkasten entspricht, aus dem man für die einzelnen Schritte im Forschungsprozess unterschiedliche Werkzeuge entnehmen kann (Schreier, 2014b). Diese Darstellung erscheint einleuchtend und in ihrer Systematik bestechend, darum wird die genaue Konfiguration der hier angewandten qualitativen Inhaltsanalyse entsprechend des Werkzeugkastenmodells von Schreier dargestellt<sup>50</sup> (Schreier, 2014b, [58]):

Tabelle 4: Schritte der Inhaltsanalyse (Schreier, 2014, [58])

<b>„Schritte der Inhaltsanalyse</b>	<b>„Werkzeuge“/Optionen</b>
1. Festlegen der Forschungsfrage	
2. Auswahl des Materials	Welches Material? Visuell, verbal, Hypertextstruktur, Dokumente, Interviews, Fokusgruppen, Webseiten usw.
	Welche Auswahlstrategie? Absichtsvoll, Zufallsverfahren, Ad hoc-Auswahl
3. Erstellen des Kategoriensystems	Welche Basisstrategie? Deduktiv, induktiv, deduktivinduktiv
	Wenn induktiv: Welche Strategie? Subsumtion, Zusammenfassung, offenes Kodieren, Kontrastierung
	Welche Aspekte des Materials? Inhalte allgemein, Handlungen, Emotionen, Werte, Formaspekte allgemein, Elemente von Erzählungen usw.
	Wie viele Personen? ForscherIn alleine, gemeinsam mit anderen

<sup>50</sup> Zu den ersten beiden Schritten in der Vorgehensweise wurde weiter oben bereits eine Beschreibung geliefert. Für die Festlegung der Forschungsfragen siehe Kapitel 4 und für die Auswahl des Materials die Kapitel 5.4 und 5.5.

	Wie viel Material wird einbezogen? Spektrum von wenigen Prozent bis 100%
	Abbruchkriterium? Vorher festgelegt, Sättigung
4. Unterteilung des Materials in Einheiten	Welche Einheiten? Kodiereinheiten, Kontexteinheiten
	Wie systematisch? Explizites Markieren, Markieren und Kodieren in einem Schritt
	Wie viele Personen? ForscherIn alleine, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander
	Wie groß ist die Kodiereinheit? Spektrum von einzelnen Wörtern bis hin zum gesamten Text
5. Probekodierung	Durchführung einer Probekodierung? Ja, nein
	Wenn ja: Wie viele Personen? ForscherIn alleine, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander
6. Evaluation und Modifikation des Kategoriensystems	Art des Kodiervergleichs? Kodierbesprechung, Berechnung eines Interrater-Koeffizienten (welcher?), beides
7. Hauptkodierung	Wie viele Personen? ForscherIn alleine, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander
	Wenn zwei Personen: Aufteilung des Materials? Beide kodieren alles, beide kodieren unterschiedliche Teile und einen kleineren gemeinsamen Teil
	Wenn zwei Personen: Umgang mit unterschiedlichen Kodierungen bei unterschiedlichem Textverständnis: Auslassen der betroffenen Kodiereinheiten, Rücksprache mit dritter Person
	Wenn zwei Personen: Berechnung eines (weiteren) Interrater-Koeffizienten?
8. Weitere Auswertung und Ergebnisdarstellung	Was geschieht mit den Kodierungen? Anfertigen von Fallbeschreibungen, Beschreibende Darstellung des Kategoriensystems, Kombination mit Typenbildung, Kombination mit der Herausarbeitung von Zusammenhängen, Kombination mit Einzelfallanalyse usw.“

## 5.9.2 Kategorienbasierte und fallspezifische Auswertung

### Basisstrategie zur Erstellung des Kategoriensystems

Die Strategie zur Gewinnung des Kategoriensystems ist von besonderer Bedeutung, weil darin die Art der Auswertung deutlich sichtbar wird, denn: „Kategorien fallen weder vom Himmel, noch werden sie von der Software geliefert, sondern sie müssen mittels eigenständiger Deutungstätigkeiten erarbeitet werden. Dennoch entsteht der Eindruck, als sähe das die Forschungspraxis mitunter völlig anders“ (Reichertz, 2014, 92).

Als Basisstrategie zur Erstellung des Kategoriensystems wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt: „Man beginnt mit einem aus relativ wenigen Hauptkategorien bestehenden Kategoriensystem, das nicht aus den Daten selbst, sondern aus der Forschungsfrage oder einer Bezugstheorie abgeleitet ist. [...] Die Kategorien fungieren als eine Art Suchraster, d.h. das Material wird auf das Vorkommen des entsprechenden Inhalts durchsucht und grob kategorisiert. Im zweiten Schritt erfolgt dann induktiv die Bildung von Subkategorien, wobei nur das der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnete Material herangezogen wird“ (Kuckartz, 2012, 69).

Bei der Auswahl der Analyseeinheiten wird festgelegt, welche Teile des Datenmaterials wofür herangezogen werden können. In vorliegender Arbeit wurden die drei Einheiten Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit festgelegt, diese Aufteilung entspricht einem von Mayring vorgeschlagenen Muster (Mayring, Philipp, 2010):

- „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“

Als Kodiereinheit wurden einzelne Sätze festgelegt, sie bilden den kleinsten Teil, der kodiert werden kann. Kontexteinheit und Auswertungseinheit fallen bei dieser Kodierung zusam-

men, die einzelnen Interviews werden nacheinander, Zeile für Zeile kodiert. Die größtmöglich zu markierende Einheit wäre ein gesamtes Interview.

Es wurde ein Durchgang zur Probekodierung durchgeführt. Zwei Kodierer haben dabei jeweils zwei komplette Interviews kodiert, um das Kategoriensystem zu besprechen. Die Ergebnisse der Probekodierung flossen in die weitere Bearbeitung des Kategoriensystems. Es wurden bei der Erstellung des Kategoriensystems allgemein Inhalte kodiert, es wurde also keine Fokussierung vorgenommen (beispielsweise auf Emotionen der Interviewten), erfasst werden sollten alle berichteten Inhalte. Dies können zum Beispiel emotionale Hintergründe, kognitive Hintergründe, Handlungshintergründe sein (Mayring, Philipp, 2010). Dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell von Mayring folgend (Mayring, Philipp, 2010) soll durch die verschriftlichten verbalen Daten etwas über die Handlungen und Handlungshintergründe der Interviewten herausgefunden werden, im Mittelpunkt stehen also deren subjektive Erfahrungen. Erstellt wurde das Kategoriensystem durch zwei Kodierer. Zuerst wurden die Grobkategorien entsprechend der Forschungsfragen formuliert, mit diesen Kategorien wurde das Material unabhängig voneinander markiert. Dabei wurde jeweils ein Viertel des Materials von einem Kodierer bearbeitet. Im Anschluss wurden die Markierungen verglichen und mit der Erstellung von am Material entwickelten Subkategorien begonnen. Beendet wurde dieser Arbeitsschritt mit der Fertigstellung eines weiterhin vorläufigen Kategoriensystems, das anschließend in einer Probekodierung an der Hälfte des Materials getestet wurde. Wenn dieser Test erfolgreich war, so wurde das Kategoriensystem auf das gesamte Material angewendet. Dabei war es eine Herausforderung, die Kategorien passgenau zu gestalten. Die Gefahr ist dabei, dass zum Beispiel alle kodierten Stellen zu einem Thema in einer unübersichtlich großen Kategorie landen oder aber es eine große Anzahl von Kategorien mit sehr wenigen Codes gibt. Deswegen liegt ein großer Teil der hier entstehenden Arbeit in der Definition der Kategorien, aber: „Definitionen sind wie Hosengürtel. Je kürzer sie sind, um so elastischer müssen sie sein. Ein kurzer Gürtel sagt noch nichts über seinen Träger: wenn man ihn hinreichend dehnt, kann er fasst jedem passen. Und eine kurze Definition, die auf eine heterogene Sammlung von Beispielen angewandt wird, muß gedehnt und zusammengezogen, qualifiziert und umgedeutet werden, bevor sie auf jeden Fall passt. Aber trotz alledem

stirbt die Hoffnung, eine Definition zu finden, die gleichzeitig kurz und erschöpfend ist, immer nur schwer“ (Toulmin, 1968, 21). Insofern sind Kategoriensysteme zwar intersubjektiv nachvollziehbar, aber immer ein subjektiv geprägter Kompromiss zwischen Mikro- und Makro-Definitionen.

### **Hauptkodierung**

Wenn die Definitionen für die Kategorien gefunden waren und das Kategoriensystem überprüft war, dann wurde mit der Hauptkodierung begonnen<sup>51</sup>, für jede Forschungsfrage (nicht für die übergeordnete Forschungsfrage) wurde eine eigene Auswertung durchgeführt. Die Forschungsfragen „Welche Bedeutung ist Instrumenten des klassischen Projektmanagements für Hochschulprojekte zuzumessen?“ und „Wie gestaltet sich das Stellenprofil der Projektleiter an Hochschulen im Hinblick auf Aufgaben, Befugnisse, Verantwortung und Kompetenzen?“ wurden in einer Kategorisierung bearbeitet. Im Anschluss an die Hauptkodierung wurde durch einen zweiten Kodierer die Hälfte des Materials erneut kodiert. Ungleichheiten in der Kodierweise wurden besprochen und eine Einigung über die gemeinsame Kodierweise wurde erzielt. Nur in wenigen Ausnahmefällen war eine Einigung auf gleiche Kodierungen nicht möglich, durch die gemeinsame Auswertung konnte die Interkoderreliabilität überprüft werden.

Während der Hauptkodierung entstand für jede bearbeitete Forschungsfrage ein Codebook, welches die genauen Definitionen für die Kodierung enthält. Die Codebooks sind die Grundlage für eine vertiefte Untersuchung der einzelnen Kategorien. So entstand zum Beispiel im Codebook zur Projektmanagement-Fragestellung der Code „PM-Tools“:

---

<sup>51</sup> Die Kategoriensysteme der Hauptkodierungen finden sich in den Anhängen 13.1.1 bis 13.1.4.

Tabelle 5: Beispiel aus dem Codebook




Codenr.	Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
D 18	PM Tools	Beschriebene Tools aus dem Bereich der Projektmanagementlehre, die vor Ort eingesetzt werden	„Meilenstein auch, also ich hab mit jeder Mitarbeiterin [...] natürlich Zielvereinbarungen, und das is vollkommen klar, was im Laufe des nächsten Jahres so passieren muss, es werden alle Projektschritten dokumentiert“ (OPL)

Der hier dargestellte Code „PM Tools“ war also mit allen Stellen verknüpft, an denen die befragten Projektleiter Projektmanagementtools einsetzten. Von hier aus wurde eine tiefere Interpretation der einzelnen Codes möglich. Hierzu wurden alle Codes zu einer Kategorie aufgerufen und untersucht: Was passiert genau in diesen Kodierungen? Wie stehen sie im Zusammenhang mit anderen Codes? Wie stehen sie im Zusammenhang mit dem gesamten Fall? Welche Codes fallen aus dem Rahmen? Welche wiederholen sich ständig? Usw. Mit diesen Fragen wurde eine Interpretation der einzelnen Codes eingeleitet. Die Interpretation des Kategoriensystems blieb also nicht bei den fertigen Kategorisierungen stehen, hier beginnt erst die Arbeit, eine „Story“ zu einzelnen Codes zu entwickeln (Roulston, 2014).

Hier zeigte sich deutlich, dass es ein Vorteil des eingesetzten Untersuchungsdesigns ist, die Forschungsstrategie Fallstudie mit der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode zu kombinieren, denn die klassische Case-Study-Methode bietet wenig regelgeleitete Verfahren zur Datenanalyse an: „The analysis of case study evidence is one of the least developed aspects of doing case studies. Too many times, researchers start case studies without having the foggiest notion about how the evidence ist to be analyzed“ (Yin, 2014, 133). Die qualitative Inhaltsanalyse bietet hier ein regelgeleitetes Verfahren, das eine kategorienbasierte Auswertung ermöglicht, aber an einer fallzusammenfassenden Vorgehensweise nicht hindert. Entsprechend wurden die vorhandenen Kategorien fallübergreifend ausgewertet (Borman/Clarke et al., 2006). Gleichzeitig wurden die einzelnen Fälle mit Fallbeschreibungen in ihrer Gesamtheit dargestellt, was auch eine Einbettung der kategorienbasierten Ergebnisse ermöglicht. So erscheinen die Ergebnisse nicht als atomisierte Bestandteile einer Fra-

gestellung, sondern immer als Teil eines intersubjektiv nachzuvollziehenden Falls. Die folgende Tabelle stellt schematisch dar, wie die Auswertung über Fälle hinweg und fallzusammenfassend durchgeführt wurde:

Tabelle 6: Auswertungsperspektiven (Kuckartz, 2012, 74)

	Thema A	Thema B	Thema C	
Fall 1	Textstellen von Fall 1 zu Thema A	Textstellen von Fall 1 zu Thema B	Textstellen von Fall 1 zu Thema C	Fallzusammenfassung Fall 1
Fall 2	Textstellen von Fall 2 zu Thema A	Textstellen von Fall 2 zu Thema B	Textstellen von Fall 2 zu Thema C	Fallzusammenfassung Fall 2
Fall 3	Textstellen von Fall 3 zu Thema A	Textstellen von Fall 3 zu Thema B	Textstellen von Fall 3 zu Thema C	Fallzusammenfassung Fall 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
				
	Thema A	Thema B	Thema C	

Während der Auswertung rückten die Kategoriensysteme in ihrer Bedeutung deutlich in den Hintergrund. Sie boten ein gutes Gerüst, um die weiteren Schichten der Analyse aufzutragen, hatten aber darüber hinaus keinen weiteren Nutzen für eine Interpretation der Daten. In der Fertigstellung der Analyse kamen verschiedene Strategien zum Einsatz: 1.) Wurde ein Rückbezug zu den eingangs bemühten Theoriebausteinen gesucht, 2.) wurde mit den Daten experimentiert beziehungsweise verschiedenen Interpretationen nachgegangen, 3.) wurden die Daten als Fälle betrachtet, 4.) wurden verschiedene Erklärungen für Ergebnisse gesucht. Diese Schritte entsprechen im Wesentlichen den vier Strategien zur Analyse in Fallstudien von Yin (2014).



Bei der Interpretation der Daten wurde außerdem berücksichtigt, dass ein Kontinuum zwischen „suspicious“-interpretation“ (Willig, 2006, 137) und „empathic“-interpretation“ (Willig, 2006, 138) besteht. Während erstere dem Material einen Hintersinn entlocken will, versucht die zweite Form, die erhobenen Textdaten aus ihrem manifesten Inhalt heraus zu interpretieren. Die qualitative Inhaltsanalyse passt von ihrem Ansatz her nicht eindeutig zu diesen beiden Grundformen der Interpretation, denn sie fragt zwar nicht nach einem Hintersinn, sie kann aber durchaus theoretisch in beiden Formen angewandt werden: Strikt deduktiv angewandt könnte man durchaus von Merkmalen einer suspicious-interpretation sprechen (Willig, 2006), auf die manifesten Inhalte gestützt wäre aber eher von einer empathic-interpretation auszugehen. Somit deutet die deduktiv-induktive Form der qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie hier angewendet wird, auf das Grundmuster des hermeneutischen Zirkels hin, das Ganze in Teilen zu verstehen und die Teile im Ganzen: „The challenge at the heart of interpretation ist that to make sense of something, to understand something, we need to adopt a perspective from which to view it and we need to have a relationship with it and ask about it. However, this standpoint inevitably shapes how something is seen and, therefore, what can be known about it, thus removing the possibility of an ‚objective‘ or ‚neutral‘ view. This paradoxical dynamic is reflected in the ‚hermeneutic-circle‘“ (Willig, 2006, 140).

### 5.9.3 Generalisierung und Qualität der Ergebnisse

Die im Anschluss dargestellten Ergebnisse zielen nicht nur auf die Beschreibung der Fälle und der fallübergreifenden Ergebnisse ab, sie stellen auch Generalisierungen dar und bereichern somit die bestehenden Theorien beziehungsweise führen diese an die Grenzen ihrer Gültigkeit im Sinne einer Falsifikation. Qualitative Sozialforschung ist jedoch regelmäßig dahingehend kritisiert worden, dass sie keine Generalisierungen herstellen könne und dürfe, da sie nicht das entsprechende Sampling zugrundelegen könne, um die Grundgesamtheit einer Population abzubilden (Creswell, 2013). Aus dieser Sichtweise heraus würde aber qualitative Sozialforschung an den Kriterien quantitativer Forschung gemessen, da beide jedoch ganz andere Strategien verfolgen, gerade beim Sampling, ist eine Bewertung auf dieser Grundlage

abzulehnen. Qualitative Sozialforschung kann durchaus Generalisierungen bereitstellen, diese entsprechen aber einer analytischen Generalisierung und keiner statistischen. Wie nun sieht diese Art der Generalisierung im Hinblick auf die Ergebnisse von Fallstudien aus? Yin gibt hierzu folgende Antwort:

**„The short answer is that case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes. In this sense, the case study, like the experiment, does not represent a ‚sample‘, and in doing case study research, your goal will be to expand and generalize theories (analytic generalizations) and not to extrapolate probabilities (statistical generalizations)“ (Yin, 2014, 21)<sup>52</sup>.**

Box 26

Überdies stellt sich im Anschluss an die Frage der Generalisierungsfähigkeit in der vorliegenden Studie auch die Frage danach, welche Gütekriterien wie im Forschungsprozess eingehalten wurden. Der Autor lehnt, wie bei der Generalisierungsfrage, die Kriterien, die in der Regel an quantitative Forschung gestellt werden, mit dem Verweis auf die Spezifika qualitativer Verfahren ab: „Für qualitative Forschung müssen Kriterien, die deren eigenem Profil, das heißt ihren Kennzeichen, Zielen, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ausgangspunkten [...] Rechnung tragen, entwickelt werden. Dabei geht es weniger darum, einzelne Kriterien zu formulieren, wie dies häufig der Fall ist. Vielmehr ist ein System von Kriterien, das möglichst viele Aspekte der Bewertung qualitativer Forschung abdeckt, notwendig“ (Steinke, 2015, 322/323). Aufbauend darauf entwickelt Steinke sieben Kernkriterien der Güte qualitativer Forschung:

---

<sup>52</sup> Diese Definition Yins wird durch Maxwell und Chmiel (2014a) als zu ungenau kritisiert: „This definition does not require that statistical methods be used, and the term is therefore somewhat misleading“ (Maxwell/Chmiel, 2014a). Die beiden Autoren schlagen daher eine andere Definition qualitativer Generalisierbarkeit vor. Statt „analytic generalization“ bevorzugen sie den Begriff der „empirical generalization“, der sich auf die Repräsentation qualitativer Forschungsergebnisse im präsentierten Material bezieht. Darüber hinaus schlagen sie eine Trennung von interner und externer Generalisierung vor. Erstere bezieht sich auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse innerhalb von Settings, die dem Setting der erhobenen Daten gleichen. Letztere meint die Übertragbarkeit von Resultaten, die über das Setting erhobener Fälle hinausgehen.

## **Kernkriterien der Güte qualitativer Forschung<sup>53</sup>**

- 1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**
  - **Dokumentation des Forschungsprozesses**
  - **Interpretationen in Gruppen**
  - **Anwendung kodifizierter Verfahren**
- 2. Indikation des Forschungsprozesses**
  - **Indikation des qualitativen Vorgehens**
  - **Indikation der Methodenwahl**
  - **Indikation von Transkriptionsregeln**
  - **Indikation der Samplingstrategie**
  - **Indikation der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der Untersuchung**
  - **Indikation der Bewertungskriterien**
- 3. Empirische Verankerung**
  - **Die Verwendung kodifizierter Verfahren**
  - **Hinreichende Textbelege**
  - **Analytische Induktion**
  - **Entwicklung überprüfter Prognosen**
  - **Kommunikative Validierung**
- 4. Limitation**
  - **Fallkontrastierung**
  - **Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle**
- 5. Kohärenz**
- 6. Relevanz**
- 7. Reflektierte Subjektivität**
  - **Selbstbeobachtung**
  - **Persönliche Voraussetzungen**
  - **Vertrauensbeziehung**
  - **Reflexion während des Feldeinstiegs**

(Steinke, 2015, 324-331)

Box 27

---

<sup>53</sup> Über die hier beschriebenen Kriterien hinaus gibt es eine Vielzahl weiterer Ansätze zur Bestimmung der Güte qualitativer Forschung (Sedlmeier/Renkewitz, 2013). Für Case Studies hat Yin ein eigenes Schema erstellt, das sich auf die einzelnen Schritte einer Fallstudie bezieht (Yin, 2014, 45). Das Schema von Yin wird allerdings in den hier vorgestellten Kriterien bereits bedient, deshalb wird es nicht gesondert betrachtet.

„Auf der Grundlage mehrerer Kriterien sollte entscheidbar sein, ob das ‚bestmögliche‘ Ergebnis erzielt wurde“ (Steinke, 2015, 331). Wie wird nun die vorliegende Studie diesen Kriterien gerecht?

- 1.) Die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* wird durch die Beschreibung des Forschungsprozesses in Kapitel 5 ermöglicht. Die Untersuchung kann so schrittweise in ihrem Zusammenwirken von Gegenstand, Fragestellung und Methodik betrachtet werden (Steinke, 2015). Sowohl die Auswertungsschritte als auch die verwendeten Informationen werden hier transparent gemacht, des Weiteren sind in diesem Abschnitt die Kriterien dargestellt, anhand derer die Studie in ihrer Güte bemessen wurde. Ebenso wurde die Zusammenarbeit des Autors mit weiteren Personen im Transkriptions- und Auswertungsprozess beschrieben. Im Bezug auf die Anwendung kodifizierter Verfahren lässt sich feststellen, dass hier ein Forschungsdesign erstellt wurde, das aus verschiedenen Verfahren passende Versatzstücke nutzt. Insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse und die Fallstudien als Untersuchungsstrategie wurden dabei als regelgeleitete Verfahren vorgestellt und angewandt.
- 2.) Die *Indikation des Forschungsprozesses* wurde im Bezug auf den qualitativen Ansatz (siehe Abschnitt 5.2), die gewählten Forschungsmethoden (siehe Abschnitt 5.1; 5.3), das Sampling (siehe Abschnitt 5.5) und die Transkription (siehe Abschnitt 5.7) erläutert.
- 3.) Eine *empirische Verankerung* wurde dadurch angestrebt, dass die Forschungsmethoden das Hinzuziehen und die Anreicherung von bestehenden Theorien grundsätzlich zulassen (qualitative Inhaltsanalyse und Case Studies). Außerdem wurde auf eine ausreichende Verankerung der bemühten Theorien geachtet (siehe Kapitel 3). Zudem wurden entwickelte Annahmen am empirischen Material überprüft. Eine kommunikative Validierung fand in Absprache mit hinzugezogenen Kollegen statt.
- 4.) *Limitation* konnte durch eine intensive Fallkontrastierung und die Suche nach verschiedenen Fällen ermöglicht werden. In Kapitel 5.5 ist hier insbesondere die schrittweise Auswahl der Fälle relevant, in der die Aspekte der Fallgruppe im Kern gleichgehalten wurden (Projekte im Qualitätspakt Lehre), die Fälle innerhalb der Fallgruppe

aber anhand verschiedener Kriterien variiert wurden. Dies zeigt sich auch in der Diversität der Fälle (siehe Fallbeschreibungen in Kapitel 6.2).

- 5.) Dem Kriterium der *Kohärenz* wurde Rechnung getragen, indem die Ergebnisse und entwickelten Generalisierungen auf Widersprüche und offene Fragen hin untersucht und dargestellt werden (Steinke, 2015).
- 6.) Die *Relevanz* der vorgelegten Untersuchung wird zuvorderst in den entsprechenden Kapiteln der Einleitung (siehe Kapitel 1) thematisiert, aber auch in den Zwischenergebnissen (siehe Kapitel 6.2.3, 6.3.4 sowie 6.4.2) und der abschließenden Konklusion (siehe Kapitel 7) wird der Versuch unternommen, die Relevanz darzustellen.
- 7.) Die *reflektierte Subjektivität* wurde anhand folgender Aspekte belegt: a.) Es fand eine Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess statt (siehe Abschnitt 5.3 zur Einbringung eigener Erfahrungen im Feld Hochschulprojektmanagement), b.) es wurde die Rolle des Forschers in der Datenerhebung reflektiert (siehe Abschnitt 5.5), insbesondere die Qualität der Vertrauensbasis in den Interviews wurde thematisiert und c.) die Herausforderungen, die im Prozess der Datenerhebung und -auswertung auftraten (Abschnitt 5.5-5.9).

## 6 Ergebnisse der Untersuchung

Die Präsentation von (qualitativen) Forschungsdaten ist immer der Gefahr ausgesetzt, dass deren Validität in Frage gestellt wird, das gilt für Generalisierungen und ebenso für im Forschungsprozess auf der unmittelbaren Ebene des empirischen Materials entstehende Konstrukte. Die selektive Auswahl der beobachteten Wirklichkeitsausschnitte führt zu Repräsentationen, zum Beispiel in Form von Interviewzitat. Diese müssen mit hoher Sorgfalt ausgewählt werden:

**„Representations – be they in the form of words, metaphors narratives, numbers or graphic displays – must be constructed by researchers to stand for research experiences and findings. In a general sense, the validity of any research study depends on the trustworthiness of the representations that depict it; thus worries about representations never go away“ (Eisenhart, 2006, 568). Das allgemeine Ziel des Forschers muss es darum sein, jeweils „representations“ zu finden, die so gut wie möglich sind: „To provide as insightful, accurate, and comprehensive an account as possible of ‚what is going on‘ in social worlds beyond your own“ (Eisenhart, 2006, 580).**

Box 28

Die hier dargestellten Repräsentationen wurden daher immer auch im Kontext zu weiteren erhobenen Daten betrachtet. Der Leser hat jederzeit die Möglichkeit, die repräsentierten (zitierten) Daten anhand der Einzelfallbeschreibungen in ihrem Gesamtzusammenhang zu betrachten. Dem sind zwar natürliche Grenzen gesetzt, weil ein Fall nie in allen Facetten dargestellt werden kann. Dennoch erhöht die Einordnung repräsentierter Daten in mehrere Perspektiven die Zuverlässigkeit der präsentierten Daten. Die Darstellung entspricht dabei nicht nur den Ansprüchen an Glaubwürdigkeit, sondern auch der Systematik gängiger Ergebnisdarstellung in Fallstudien. Diese sieht folgendermaßen aus:

- „A key to understanding analysis also is that good case study research involves a *description* of the case. This description applies to both intrinsic and instrumental case studies. In addition, the researcher can identify *themes or issues or specific situations* to study each case. A complete findings section of a case study would then involve both a description of the case and themes or issues that the researcher has uncovered in studying the case
- In addition, the themes or issues might be organized into a *chronology* by the researcher, analyzed *across cases* for similarities and differences among the cases, or presented as a *theoretical model*.
- Case studies often end with conclusions formed by the researcher about the overall meaning derived from the case(s). [...] I think about these as general lessons learned from studying the case(s)“ (Creswell, 2003, 99).

#### Box 29

Diesen drei Schritten folgen das vorliegende und das nächste Kapitel in der Ergebnisdarstellung und der anschließenden Konklusion. Als erstes wird hierzu eine fallübergreifende Perspektive eingenommen, dann wird im Sinne einer cross-case-analysis die Auswertung der Fälle über das Material hinweg diskutiert, bevor in Resümee und Konklusion die Analysen zusammengeführt werden, um auf die übergeordnete Frage nach den Charakteristika von Hochschulprojektmanagement einzugehen.

### 6.1 Fallbezogener Kontext: Der Qualitätspakt Lehre

Der Qualitätspakt Lehre wurde als fallbezogener Kontext zu den erhobenen Interviews analysiert (siehe Kapitel 5.4) (Yin, 2012). Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Fälle vor ihrem Entstehungshintergrund zu betrachten und die Art der Projekte zu verstehen, die in den Hochschulen entstanden sind: Das „Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (BMBF, 2015b) ist eines von drei großen nationalen Förderpro-

grammen des Bundes bis 2023<sup>54</sup>. Neben dem Qualitätspakt Lehre existieren noch die Exzellenzinitiative und der Hochschulpakt. Die drei Programme eint, dass sie aus dem Etat des Bundesministeriums für Bildung und Forschung stammen, also aus Bundesmitteln finanziert werden und so die genuin länderspezifische Aufgabe der Hochschulfinanzierung ergänzen. Sie sind auf speziellen Verwaltungsvereinbarungen zwischen dem Bund und den Ländern begründet, die notwendig waren, um bis 2014 das grundsätzliche Kooperationsverbot von Bund und Ländern im Hochschulbereich zu umgehen<sup>55</sup>. Jedes der Programme verfolgt dabei einen eigenen Schwerpunkt: Der Hochschulpakt förderte zwischen 2011 und 2015 alle Hochschulen beim Ausbau von Studienplätzen. Inzwischen ist dieses Programm weiter ausgebaut worden: „Über die Gesamtlaufzeit von 2007 bis 2023 wird der Bund insgesamt 20,2 Milliarden Euro und werden die Länder 18,3 Milliarden Euro bereitstellen“ (BMBF, 2015a). Der Großteil hiervon fließt in die Schaffung neuer Studienplätze und ein kleinerer Teil in eine Programmpauschale für Projekte der deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), um die Forschung zu stärken. Der Hochschulpakt ist das mit Abstand größte Finanzpaket, das der Bund den Hochschulen der Länder zukommen lässt, allerdings wird es auf alle Hochschulen gleichermaßen verteilt und hat kaum wettbewerbliche Aspekte, abgesehen davon, dass die DFG-Pauschalen nur jenen Hochschulen zugutekommen, die DFG-Förderung erhalten. Das zweitgrößte Programm ist die Exzellenzinitiative (Deutsche Forschungsgemeinschaft/Wissenschaftsrat, 2008), die zur Stärkung herausragender Forschungsstandorte beitragen soll und in einem wettbewerblichen Verfahren Mittel vergibt. Diese Mittel kommen zwischen 2012 und 2017 39 verschiedenen Universitäten zugute. Das zweitkleinste Programm stellt der Qualitätspakt Lehre dar, er hat ein Volumen von 2 Milliarden Euro, welches sich über ca. 10 Jahre erstreckt (je nachdem, an welcher Förderrunden die Hochschule teilgenommen hat) und auf 186 Hochschulen verteilt, die in einer oder beiden Auswahlrunden des Programms erfolgreich waren (BMBF, 2015b). Am Beispiel der Haus-

---

<sup>54</sup> Inzwischen ist als viertes Förderprogramm die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2015c) hinzugekommen. Diese ergänzt die weiteren Programme um eine Förderlinie speziell für die Lehrerbildung, ist aber von ihrer monetären Ausstattung her um ein vielfaches kleiner, als es die anderen Förderlinien des Bundes sind (BMBF, 2015c).

<sup>55</sup> Mittlerweile ist das Kooperationsverbot aufgehoben worden und es ist wieder grundsätzlich möglich, Bundesmittel für Hochschulen auf Landesebene einzusetzen (Deutscher Bundestag, 13.11.2014).



haltszahlen für das Jahr 2013 kann die unterschiedliche Größe noch einmal verdeutlicht werden: Der Bund gab 2,2 Milliarden für den Hochschulpakt aus, 363 Millionen für die Exzellenzinitiative und 200 Millionen für den Qualitätspakt Lehre:


<b>Auswahl nationaler Projektprogramme</b>		
<b>Forschung und Lehre</b>	<b>Forschung</b>	<b>Studium/Lehre</b>
<b>Hochschulpakt</b>  ↓                      ↓  <b>2011 – 2015</b>	<b>Exzellenz-Initiative</b>  I  II  III  <b>2012 - 2017</b>	<b>Qualitätspakt Lehre</b>  <b>2011 – 2016</b>  <b>2016 – 2020</b>
<b>7 Milliarden 4 Jahre</b>	<b>2,7 Milliarden in 5 Jahren</b>	<b>2 Milliarden ca. 10 Jahre</b>
<b>€ 2013</b>	<b>2 171 942 000</b>	<b>362 925 000</b>
	<b>200 000 000</b>	

Abbildung 17: Nationale Projektprogramme auf Grundlage der Daten des Bundesministeriums für Finanzen (2015)

Aus den Zahlen und den Intentionen der Programme lässt sich absehen, wie klar diese drei wettbewerblichen Verfahren (Hochschulpakt nur im Rahmen der DFG-Pauschale) ganz klar als Governance-Impulse aufzufassen sind. Sie verfolgen strategische Ziele und wirken in die Hochschulen hinein. Die Annahme aus Kapitel 2 kann hier durch Zahlen deutlich bestätigt werden: Der Anstieg von Projekten ist ein Effekt aktueller Governance-Impulse und kann somit als Ergebnis von Governance-Impulsen verstanden werden. Um den Qualitätspakt in seiner Bedeutung und seinen Auswirkungen besser einschätzen zu können, soll hier nun ein kurzer Abriss über die Genese des Programms gegeben werden:

1. 2008: Der Wissenschaftsrat, das bedeutendste wissenschaftspolitische Beratungsgremium in Deutschland, legt seine „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (Wissenschaftsrat, 2008) vor. In der Empfehlung zeigt der Wissenschaftsrat einen zusätzlichen Finanzmittelbedarf von jährlich 1,1 Milliarden Euro an, um die Studien- und Lehrsituation an den Hochschulen zu verbessern. Dabei weist der Wissenschaftsrat darauf hin, dass es sich hierbei um sehr konservative Schätzungen handelt, welche beispielsweise keine Investitionskosten zum Universitätsbau beinhalten (Wissenschaftsrat, 2008).
2. 2008 findet auch der erste „Bildungsgipfel“ in Dresden statt, auf dem die programmatischen Weichen bis 2015 gestellt werden. Bedeutend ist hier vor allem der Entschluss, dass Bildung höchste Priorität haben soll (Detjen, 2008). Damit einher geht folgende Planung: „Auf dem Bildungsgipfel in Dresden 2008 waren sich Bund und Länder einig, dass in Deutschland der Anteil der Aufwendungen für Bildung und Forschung gesamtstaatlich bis zum Jahr 2015 auf 10% des Bruttoinlandsprodukts gesteigert werden soll“ (Schmidt, 2014, 376-378).
3. 2009: In Deutschland finden Studentenproteste<sup>56</sup> statt, der Großteil hiervon organisiert sich im sogenannten „Bundesweiten Bildungstreik“ (Bildungstreik, 2009). Man protestiert gegen die Umsetzung der Bologna-Reform im Allgemeinen und insbesondere gegen die Ökonomisierung von Bildung sowie gegen Studiengebühren. Laut Veranstalterangaben mobilisiert der nationale Aktionstag 200,000 Menschen. Das gesellschaftliche Interesse an den Streiks ist groß und eine starke Rezeption der Medien tut ihr Übriges, so dass es zu einer energischen öffentlichen Debatte kommt, welche in Politik und Gesellschaft (auch innerhalb der Studierendenschaft) kontrovers geführt wird.
4. 2010: Es findet als eine von vielen Reaktionen auf die Streiks und die sich daran anschließenden bildungspolitischen Debatten ein öffentliches Fachgespräch im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Bundestags statt, zu dem Experten aus dem Hochschulbereich geladen sind. Titel der Anhörung ist:

---

<sup>56</sup> Auch unter Beteiligung von Schülern.

„Herausforderung bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses“ (Deutscher Bundestag, - 17. Wahlperiode Protokoll 17/4, 27.01.2010, 1). Es geht vor allem um die als problematisch wahrgenommene Betreuungssituation an den Hochschulen und die zugrundeliegende Unterfinanzierung der Einrichtungen sowie die fehlende innerdeutsche Mobilität der Studierenden, die verursacht wird durch schlechte Anerkennungsregelungen. Die Vorsitzende der Hochschulrektorenkonferenz, Margret Wintermantel, und der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Peter Strohschneider, zeigen sich bei diesem Gespräch einig, dass es einen Pakt geben müsse, um Studium und Lehre an deutschen Hochschulen besser auszustatten. Zur Sprache kommt in diesem Zusammenhang die Forderung der Wissenschaftskonferenz von 2008 nach jährlichen 1,1 Milliarden Euro erhöhter Grundfinanzierung für die Hochschulen (Deutscher Bundestag, - 17. Wahlperiode Protokoll 17/4, 27.01.2010). Eine Rolle spielen auch die für den mit Bologna betitelten Reformprozess typischen rhetorischen Figuren (Reichwald, 1997), namentlich der drohende demographische Wandel, der drohende Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit und der drohende Qualitäts- und Ressourcenverlust.

5. Die Bildungsministerin nennt erstmals konkrete Zahlen zum Qualitätspakt Lehre, wie das Programm zu diesem Zeitpunkt benannt ist. Von einer halben Milliarde Euro bis 2013 ist die Rede und davon, dass es ein Anschlussprogramm bis 2020 geben soll. Die Ministerin bezeichnet den Qualitätspakt in diesem Zusammenhang als die dritte Säule des Hochschulpaktes (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2010).
6. Mit Unterstützung der Bundesregierung konkretisiert die Bundesbildungsministerin, Annette Schavan, die Pläne der Bundesregierung. „Der Qualitätspakt sieht zwei Milliarden Euro für zehn Jahre vor, etwa für neue Professuren sowie eine ‚Akademie der Lehre‘, die innovative Konzepte entwickeln soll“ (Osel, J., 21.05.2010). Im Vergleich zu den vom Wissenschaftsrat geforderten 1,1 Milliarden pro Jahr ist die Summe gering – wird nun doch ein Volumen von 200 Millionen im Jahr geplant. Entsprechend deutlich fällt die Kritik von Opposition und Verbänden aus. Ein Konflikt besteht vor allem auch mit den Bundesländern, die lieber einen Teil der Mehrwertsteuer bekom-

men hätten, um diesen frei für die Hochschulen einsetzen zu können (Erichsen, 2010). Stattdessen steht ein wettbewerbliches Verfahren an, ähnlich wie bei der Exzellenzinitiative, in dem der Bund klare Eigeninteressen verfolgt. Gleichzeitig gibt es die Auffassung, dass genau dies nötig sei, um echte Verbesserung herbeizuführen.

Die geplante Akademie der Lehre, welche die deutsche Forschungsgemeinschaft der Lehre werden sollte, schafft es nicht in die Bund-Länder-Verwaltungsvereinbarung.

7. Die Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern wird Ende Oktober 2010 beschlossen, sie basiert auf Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes und ermöglicht die Kooperation des Bundes und der Länder durch das Programm (BMBF, 2010b). Auch die Verwaltungsvereinbarung selbst nennt noch einmal die Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2008 und den Bildungsgipfel desselben Jahres. Des Weiteren klärt die Verwaltungsvereinbarung die Ziele des Programms, die Antragsberechtigten, die Gegenstände der Förderung, die Förderkriterien, das Verfahren sowie die Kapazitätsneutralität, die durchzuführende Evaluation, das Datum des Inkrafttretens und die Laufzeit. Antragsberechtigt sind nun alle Hochschulen in staatlicher Trägerschaft. Die Fördergegenstände sind (siehe: BMBF, 2010b, 3631): „Maßnahmen zur Verbesserung der Personalausstattung“, „Maßnahmen zur Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung des Personals und Sicherung der Lehrqualität“ sowie „Maßnahmen zur weiteren Optimierung der Studienbedingungen und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle, insbesondere zur Erhöhung des Praxisbezugs bei Bachelor-Studiengängen oder zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“. Im Grunde ist hiermit ein Programm geschaffen, das die bestehenden Mängel – die sicherlich nicht alle durch die Bolognaform entstanden sind, aber unter deren Kritik bildungspolitisch sichtbar diskutiert wurden – beseitigen soll. Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind besonders die Förderkriterien der Verwaltungsvereinbarung, weil deren Einhaltung die Grundlage für die Erlangung der Förderwürdigkeit einzelner Vorhaben darstellt. Das bedeutet, nicht nur der fachliche Inhalt sowie der Bezug zum Programm (Programmziele und Gegenstand der Förderung) sind alleinige Erfolgsfaktoren, sondern ein ge-

wisser managerialer Standard entscheidet bei der Begutachtung mit. Ablesbar wird dies an den einzelnen Förderkriterien:

Da steht zu Beginn des Absatzes, welcher die Förderkriterien festlegt, dass an der antragstellenden Hochschule jeweils eine Stärken-Schwächen-Analyse (eine sogenannte SWOT-Analyse) durchgeführt werden muss (BMBF, 2010b). Der Fokus der SWOT-Analyse liegt dabei auf „Stärken und Schwächen in der Betreuung und Beratung von Studierenden sowie in der Lehrqualität“ (BMBF, 2010b, 3631). Aufbauend auf dieser Analyse sollen sich die Maßnahmen gliedern, welche die Hochschule umzusetzen gedenkt, diese wiederum werden insbesondere an drei Kriterien gemessen (Auswahl an Punkten) (BMBF, 2010b, 3631/3632): 1. „Qualitativer Mehrwert im Vergleich zur dargelegten Ausgangslage“ – dies zwingt die Antragssteller, einen Ist-Zustand am Ende der Förderphase darzustellen und entspricht einem lösungsorientierten Managementvorgehen, ein realistisches Ziel-Szenario zu generieren. 2. soll „Konsistenz sowie Einbettung in Profil und Leitbild der Hochschule“ gegeben sein. Dies ist eine klassische Verknüpfung von Teilzielen einer Organisationseinheit mit den Gesamtzielen der Einrichtung, um eine strategische Ausrichtung und Profilbildung zu erzielen. 3. sollen „Überlegungen zur bedarfsgerechten Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ getätigt werden. Es muss also geklärt werden, in welcher Form die zeitlich vorerst begrenzten Bundesmittel so eingesetzt werden, dass die dadurch finanzierten Aufgaben verstetigt werden können – wohlgermerkt mit den gleichen Mitteln, die der Hochschule ohne diese Mittel zur Verfügung stehen. Dies führt, falls die Hochschule im Anschluss keine zusätzlichen Mittel erhält und die Maßnahmen dennoch weiterführen will, zu einer rationalistischen Verschlinkung von Teilbereichen, die weniger bedeutsam scheinen (z.B. weil sie weniger lukrativ für das Profil sind) zugunsten von Maßnahmen mit gewinnbringendem Mehrwert. Dass dies zum Beispiel zu Lasten von sogenannten Orchideenfächern, also kleinen und weniger populären Fächern gehen und zusätzlich zu einer Verkomplizierung der Prüfungsordnungen führen kann, weil alle Fächer möglichst große Bedeutung durch hohe Credit-Point-Zahlen erlangen wollen, das stellte der Vorsitzende des Wissenschaftsrates bereits im Fachgespräch vor dem

Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Bundestags neun Monate zuvor fest. Das Programm scheint an dieser Stelle Probleme zu schaffen, die es eigentlich beseitigen will. Immerhin soll ja die Personaldecke in der Lehre verdichtet und die Anzahl der Prüfungen eher gesenkt werden. 4. Es sollen Überlegungen der Hochschulen zur Prozessbegleitung und Zielerreichung eine Rolle spielen (Schneijderberg/Teichler, 2012). Die Überlegungen zur Prozessbegleitung scheinen dazu geeignet zu sein, externe Evaluation und Beratung anzuregen – unter dem Begriff des Projektcoachings firmiert eine ganze Reihe an Angeboten, die hierzu wahrgenommen werden können (Hiller/Majer et al., 2007). 5. Die letzten beiden Punkte der Förderkriterien richten sich an die Vernetzung und den strukturellen Mehrwert bei der Einreichung von Verbundanträgen<sup>57</sup>.

8. Im Oktober 2010 gibt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die „Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ heraus (BMBF, 2010a). Die Richtlinien spezifizieren nochmals die Anforderungen an die antragstellenden Hochschulen, es wird erneut deutlich, dass die formalen Kriterien (siehe Punkt 7) ein Ausschlusskriterium darstellen. Die Effekte, welcher der Bund mit dem Anlegen der formalen Zuwendungsvoraussetzungen anzustreben scheint (z.B. stärkeres Hochschulmanagement), werden nicht explizit gemacht. Lediglich die allgemeinen Programmziele zur Verbesserung von Studium und Lehre stehen im Vordergrund. Allerdings lässt sich an den Vorgaben für das Antragsverfahren recht deutlich ablesen, dass ohne eine evidenzgesteuerte Maßnahmenplanung keine Förderwürdigkeit erreicht wird. Die verlangte SWOT-Analyse des Antrages soll besonders achten auf „aktuelle Daten und Zeitreihen [...] zur Zahl der Studienanfänger, Studierenden und Absolventen sowie Angaben zur Personal- und Betreuungssituation [...]. Desweiteren sind relevante Ergebnisse studentischer Evaluationen oder externer Begutachtungen (z.B. Akkreditierung, Lehrpreise, Wettbewerbe) zu berichten“ (BMBF, 2010a, 6). Eini-

---

<sup>57</sup> Allen Hochschulen war es möglich, zwei Anträge einzureichen: einen Antrag zu einem Verbundvorhaben und einen Antrag zu einem Einzelvorhaben.

ge Länder unterstützen Ihre Hochschulen mit zusätzlichen Mitteln bei der Antragsstellung, wie beispielsweise das Land Berlin (Senatsverwaltung für Bildung/Stoffers, 17.05.2011). Durch die verlangte SWOT-Analyse wird das Bewusstsein der antragsstellenden Institutionen auf diese Faktoren gelenkt, Faktoren die bis dato möglicherweise keine große Rolle spielten, werden damit nun ins Interesse der einzelnen Hochschulen gerückt. Dadurch wird auch der Qualitätsbegriff, der Studium und Lehre zugrundeliegt, beeinflusst – und das hauptsächlich zugunsten vermeintlich messbarer Größen (Performanzen).

9. 2011: Schon vor Ende der Bewerbungsphase zur ersten Förderrunde wird die Frage laut, in welcher Form die Länder für die von ihnen in der Verwaltungsvereinbarung zugesicherte Sicherung der Gesamtfinanzierung eintreten müssen (BMBF, 2010b, 3632). Eine allgemeine Antwort auf die Frage gibt es nicht. Das Land Brandenburg antwortet auf eine entsprechende Abgeordnetennachfrage exemplarisch, dass seine Pflicht darin bestehe, die Kapazitätsneutralität durch das Landeshochschulgesetz zu wahren (Landtag Brandenburg, 04.02.2011). Das Land geht dabei aber nicht auf den impliziten Hinweis des Abgeordneten ein, dass die Hochschulen selbst ja die Mittel eventuell nicht kapazitätsneutral einsetzen könnten. Eine ähnliche Anfrage im Senat des Landes Hamburg wird folgendermaßen beantwortet: „Die Bund-Länder-Vereinbarung verpflichtet die Länder, die Gesamtfinanzierung der Projekte sicherzustellen. Die Formel greift für den Fall, dass die beantragten Bundesmittel nicht hinreichen, um den Erfolg der Maßnahmen herbeizuführen und die Hochschulen weitere Landesmittel beantragen“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg - 20. Wahlperiode, 2011, 1). Es wird also nicht recht klar, wie weit das Engagement der Länder in dieser Sache geht.

Unterdessen geht die Idee der Akademie für Lehre, welche von der Bundesbildungsministerin stark gefördert wurde, endgültig unter. Die Länder scheinen kein Geld an zentrale Strukturen abgeben zu wollen und so gibt Schavan bekannt: „Die ursprüngliche Idee ist in der Tat tot“ (Kutter/Wiarda, 05.05.2011, 4).

10. Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern gibt im März 2011 bekannt, dass sich 194 Hochschulen in der ersten Antragsrunde beteiligt haben. Das sind bereits 80% der antragsberechtigten Hochschulen (HIS-Hochschulnachricht, 29.03.2011). Im Anschluss begutachtet das Expertengremium von Bund und Ländern die Anträge und 111 Hochschulen werden schließlich gefördert. Baden-Württemberg schneidet in dieser ersten Runde als erfolgreichstes Bundesland ab, 18 Anträge werden hier gefördert (Ministerium für Wissenschaft, 17.05.2011), das Land wird diesen Titel auch in der zweiten Antragsrunde halten.
11. Beim Projektträger, dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt, kommt es zu Verzögerungen und die Mittel fließen nicht schnell genug zu den geförderten Hochschulen. Dies stellt besonders darum ein Problem dar, weil sich die Stellenbesetzung an den Hochschulen schwierig gestaltet, wenn die Mittel zur Bezahlung der Mitarbeiter noch nicht rechtskräftig an die Hochschulen überwiesen wurden. Die Rede ist von einem schwerfälligen Anlaufen des Programms (Haug, 20.10.2011).
12. Im Dezember 2011 kommen weitere Hochschulen zum Programm hinzu, die in der zweiten Antragsphase erfolgreich waren (Greis, 13.12.2011). Die ausreichende Finanzierung der Hochschulen bleibt dennoch weiter Zankapfel, weil vor allem die Opposition auf Bundesebene die Mittel für wesentlich zu gering hält. So äußern die Grünen: „Schavans ‚Qualitätspakt Lehre‘ bleibt Alibi-Veranstaltung“ (Bündnis 90/Die Grünen, 2011, o.S.). Nach der zweiten Antragsrunde haben sich mehr als 90% aller antragsberechtigten Hochschulen beworben, man kann also von einer Breitenwirkung des Programms sprechen – allerdings wird nur ungefähr die Hälfte gefördert. So formiert sich auch von Seite studierendenaffiner Medien Kritik: Unklarer Beitrag der Länder, spärliche Gesamtsumme, weiterhin zu hohe Betreuungszahlen, ständiger Wettbewerb der Hochschulen und vertikale Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft sowie fehlende Nachhaltigkeit des Programms werden bemängelt (Studis Online, 2011). Das teils ernüchterte Resümee: „Das ganze [sic] sei eine ‚Alibi- und PR-Veranstaltung‘. Das war seinerzeit auch die erste nationale Bologna-Konferenz, auf der Schavan im Mai 2010 ihr Versprechen, in eine Verbesserung der Studienbedin-



gungen zu investieren, in die Welt setzte. Schon damals fürchteten Kritiker, dabei könne es sich um eine Beruhigungsspiel für die Bildungsstreikbewegung handeln. Wie recht sie hatten“ (Studis Online, 2011, o.S.).

13. 2012: Annette Schavan äußert sich erneut zum Qualitätspakt Lehre und nennt ihn einen Impuls, der den Hochschulen vom Bund gegeben wurde: „Zudem werde ich einen hochrangig besetzten Expertenrat mit Hochschullehrern aller Fakultäten einberufen; Persönlichkeiten, die sich seit Jahren mit der Frage beschäftigen, wie sich Humboldt und Bologna miteinander verbinden lassen“ (Wiarda, 23.02.2012, 3), kündigt die Bundesbildungsministerin zu diesem Zeitpunkt an. Des Weiteren äußert sie sich kritisch über den finanziellen Anteil am Hochschulpaket, welchen die Länder erbringen sollen.
14. Ende April 2012 nimmt ein Plagiatsverfahren um die Doktorarbeit von Schavan seinen Lauf und die starke Stimme der Ministerin zum Qualitätspakt Lehre und den anderen nationalen Förderprogrammen verstummt, dieses Schweigen wird im Jahr 2013 mit ihrem Rücktritt und der Aberkennung des Dokortitels besiegelt.
15. Lob und Kritik am Qualitätspakt Lehre brechen auch nach dem Beginn der Förderphase zur zweiten Antragsrunde nicht ab. Sowohl von einem Profitieren der Studierenden (Koufen, 19.11.2012) als auch von einer „Exzellenzinitiative für Arme“ (Osel, Johann, 16.06.2012) ist die Rede. Ende 2012 fordert der Projektträger die Projektleitungen auf, verbliebene Jahressummen zu verplanen und auszugeben, das DLR informiert zudem darüber, dass verbleibende Summen nicht in das neue Jahr verschoben werden können. Dies bereitet den Hochschulen teils erhebliche Probleme, weil sich Geld aufgrund der verzögerten Besetzungsverfahren aufgestaut hat, das nun ausgegeben werden soll, weil es sonst verfällt. Aufgrund dessen stellen die Hochschulen viele Änderungsanträge, um die Mittel anderweitig sinnvoll einzusetzen.
16. 2013: Im Sommer spricht zum Auftakt der ersten Programmkonferenz zum Qualitätspakt Lehre in Berlin der parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Thomas Rachel. Er vertritt die neue Bundesministerin für Bildung und Forschung, Johanna Wanka. Er erwähnt die hohen Studierendenzahlen von

2,5 Millionen, was einer Studienanfängerquote von mehr als 50% entspräche (Rachel, 2013). Er bemerkt: „Natürlich kann ein solches Förderprogramm kein Ersatz für eine dauerhaft auskömmliche Grundfinanzierung durch die Länder sein. Das richtige Verhältnis zwischen Grundfinanzierung und wettbewerblich eingeworbenen Mitteln muss gerade für die Daueraufgabe Lehre sorgsam austariert werden“ (Rachel, 2013, 5). Was dies für die Hochschulen und die Nachhaltigkeit der Projekte bedeutet, bleibt aber weiterhin offen. Mit Blick auf die Finanzierung der Projekte durch die Länder, ist folgende Anmerkung Rachels interessant: „Der Bund war zudem auch bereit, den Qualitätspakt Lehre allein zu finanzieren, da er sonst nicht zustande gekommen wäre“ (Rachel, 2013, 4). Dies steht so nicht in der Verwaltungsvereinbarung, erklärt aber das ambivalente Verhalten der Länder zu den Anfragen ihrer Abgeordneten, wenn es um ihre Beteiligung bei der Finanzierung geht.

Für die vorliegende Arbeit sind vor allen anderen Dingen zwei Aspekte der Rede des parlamentarischen Staatssekretärs besonders interessant:

- a) Die Neuartigkeit der Projekte des Qualitätspaktes für die durchführenden Hochschulen wird darin noch einmal verdeutlicht: „Bislang konnten die Hochschulen zusätzliche Mittel in nennenswertem Umfang nur für Forschungsprojekte einwerben. Jetzt ist dies – erstmals in der Geschichte der deutschen Hochschulpolitik – auch für die Verbesserung von Studium und Lehre möglich“ (Rachel, 2013, 5). Diese Neuartigkeit der Projektmöglichkeiten geht mit einem hohen Innovationspotential der Projekte einher, die klassischerweise auch hohe Anforderungen an Projektmanagement stellt.
- b) Der Projektträger hatte schon Ende des Jahres 2012/Anfang des Jahres 2013 darauf hingewiesen, dass nicht alle Projektmittel für das Jahr 2012 ausgeschöpft wurden. Da die Mittel jeweils in Jahresscheiben bewilligt wurden und eine Verschiebung über die Jahresgrenzen hinaus nicht möglich ist, verlieren die Hochschulen de facto die nicht ausgegebenen Summen. Auch Herr Rachel weist nun in seiner Rede noch einmal darauf hin: „Ich möchte Sie daher ermutigen, Ihre geplanten und bewilligten Maßnahmen mit voller Kraft umzusetzen und die bereitgestellten Bundesmittel auszuschöpfen“ (Rachel, 2013, 8).

## 6.2 Projektmanagement an Hochschulen als wenig formalisiertes Feld und kommunikative Herausforderung

Im Folgenden werden kurze Darstellungen aller Einzelfälle gegeben. Der Fokus liegt dabei auf den Fragestellungen, die sich an der Projektmanagementlehre orientieren:

„Welche Bedeutung ist Instrumenten des klassischen Projektmanagements für Hochschulprojekte zuzumessen?“

Hierzu fokussiert die Analyse an dieser Stelle folgende Elemente aus der Projektmanagementlehre:

1. Die Bezeichnung des operativen Projektleiters (OPL) und damit verbunden seine Stellung im Projekt.
2. Die Art der Projektaufbauorganisation sowie die Ansiedlung und Statuszugehörigkeit des OPLs.
3. Die Bedeutung und Anwendung von Projektmanagementinstrumenten.

Nachdem diese Aspekte bezogen auf den Einzelfall dargestellt wurden, werden sie anschließend über die Fälle hinweg betrachtet und es werden Rückschlüsse auf die theoretischen Grundlagen der empirischen Analyse gezogen (6.2.2).

Im Anschluss an Kapitel 6.1 findet dann eine Analyse der weiteren Dimensionen im Bezug auf lose Kopplung (Kapitel 6.3) und Rekontextualisierung (Kapitel 6.4) statt. Anschließend wird das Zusammenwirken der hier dargestellten Aspekte in Kapitel 7 dargestellt. Dies geschieht mit dem Impetus, einer Atomisierung der Fälle entgegenzuwirken und die Ergebnisse der Untersuchung und deren Zusammenwirken in einem jeweils spezifischen Fallkontext verstehen zu können.

Das anschließende Kapitel 7 greift dann die Ergebnisse aus Kapitel 6 auf, um die übergeordnete Fragestellung, „Welche Charakteristika von Hochschulprojektmanagement zeigen sich im Fokus der subjektiven Erfahrungen von operativen Projektleitern aus dem Bereich Studium und Lehre?“, zu beantworten und weitere Perspektiven für anschließende Forschung zu eruieren.

### 6.2.1 Fallbeschreibungen: 16 diverse Fälle

Aus Gründen des Datenschutzes muss in der Darstellung der Projekte auf einige Details verzichtet werden, hierzu gehört die genau Bezeichnung des Hochschultyps, die geographische Lage der Hochschule, die Höhe des Fördervolumens, die genaue Anzahl der Studierenden und die Bezeichnung von Funktionseinheiten wie beispielsweise Rektorat oder Präsidium. Diese Aspekte des Materials wurden verfremdet, soweit dies möglich war. Dies ist beispielsweise bei den Funktionseinheiten der Fall, so werden Prorektoren und Vizepräsidenten für Studium und Lehre einheitlich Hochschulleiter für Lehre genannt. Wenn eine Verfremdung nicht möglich war, zum Beispiel bei der Studierendenzahl, dann wurde grob geclustert, so dass die Angaben keine Rückführbarkeit erlauben. Einige Angaben wurden ausgelassen, zum Beispiel die Höhe des Fördervolumens, da diese Angabe mit anderen Angaben trianguliert werden könnte, um die Pseudonymisierung zu umgehen. Um dennoch einen Anhaltspunkt über die Projektgröße zu erhalten, wurde jeweils die Anzahl der Mitarbeiter benannt. Dies ermöglicht einen Eindruck von der personellen Größe des Projekts und dessen Komplexität, ohne direkte Rückschlüsse auf das Fördervolumen zu erlauben. Den einzelnen Fällen sind zudem jeweils Rahmendaten vorangestellt, die mit dem die Untersuchung begleitenden Datenblatt erhoben wurden. Die Rahmung der Fälle anhand dieser Eckdaten ist eine Stütze, um in der fallübergreifenden Perspektive Hinweise auf mögliche Generalisierungen zu entdecken.

Nachfolgend werden folgende Fälle vorgestellt:

<b>Bezeichnung der einzelnen Fälle:</b>
OPL 1: Der/die pragmatische Mit-Arbeiter*in <sup>58</sup>
OPL 2: Der/die zentrale Zusammenführer*in
OPL 3: Der/die Fachexpert*in, hat das Projekt sehr lieb, aber auch an den Hacken
OPL 4: Der/die autarke verwaltungserfahrene Leiter*in trägt die Verantwortung
OPL 5: Der/die Organisator*in für alle
OPL 6: Der/die hilfsbereite Übersetzer*in ohne Verantwortung
OPL 7: Wissenschaftsmanager*in zwischen administrativer und inhaltlicher Projektarbeit
OPL 8: Anderen die Ungewissheit abnehmen: ungestört, frei, aber auch freischwebend
OPL 9: Der/die machtvolle Alleskönner*in
OPL 10: Projektsprecher*in mit eigenen Inhalten und Blick auf die Finanzen aller
OPL 11: Informationsmakler*in, auf marginale Spielräume begrenzt
OPL 12ab: Zwei Chefs im Hintergrund: Der/die Projektkoordinator*innen <sup>59</sup>
OPL 13: Einzelkind in einem Netzwerk von Einzelkindern
OPL 14: Fall 14: Zentrales Projekt, dezentral professorale Leitung
OPL 15: Der/die Gratwanderer*in zwischen Projektlogik und Hochschulstruktur
OPL 16: Der/die Projektadministrator*in

**Tabelle 7: Bezeichnung der Fälle**

<sup>58</sup> In der Benennung der einzelnen Fälle wird unter Verwendung des Gendersternchens „\*“ darauf hingewiesen, bei den Interviewten handelte es sich um Personen verschiedenen Geschlechts.

<sup>59</sup> OPL 12ab besteht aus zwei befragten Personen, im Grunde könnte man OPL 12ab auch als zwei getrennte Fälle vorstellen. Da das Interview aber gemeinsam durchgeführt wurde, ist der Fall auch als gemeinsamer dargestellt.

## OPL 1: Der/die pragmatische Mit-Arbeiter\*in<sup>60</sup>

**„Ich hab halt aus meiner anderen Art heraus aus der Arbeitsweise mir selber ein System zusammengeschustert, mit Excel-Tabellen und wo meine Prüfschritte laufen, aber ich mach da jetzt nicht noch eine wissenschaftliche Arbeit daraus“ (OPL 1).**

Box 30

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	5000-15000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	2 - 4
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Mitarbeiteranzahl	5

Tabelle 8: Rahmenbedingungen OPL 1

Der operative Projektleiter (OPL) des ersten Falls ist, wie der überwiegende Teil der operativen Projektleiter, in einer Qualitätsmanagementabteilung angesiedelt. OPL 1 hat einen Masterabschluss und plant keine weitere wissenschaftliche Ausbildung, dies schaffe er nicht mehr, obwohl er es irgendwann einmal überlegt hatte. OPL 1 antwortet auf die Frage, ob seine Stelle entfristet sei, pointiert: *„Also das könnte ein Witz sein: Treffen sich zwei Wissenschaftler, sagt der eine: Bist du auf einer festen Stelle? Witz zu Ende“* (OPL 1). OPL 1 hat zuvorderst das Qualitätsmanagement für Studium und Lehre als Aufgabengebiet. Die operative Projektleitung hat er zusätzlich zum Tagesgeschäft übernommen und so muss vieles nebenher laufen. Dass die operative Projektleitung nur als Zusatztätigkeit angesehen wird, das zeigt sich bereits am Türschild. OPL 1 hat im Projekt selbst nämlich keine namentlich spezifizierte Funktion innen. Offizieller Projektleiter ist das für Lehre zuständige Mitglied der Hochschulleitung, OPL 1 sieht seine Aufgabe in diesem Zusammenhang als organisatorische Klammer um die inhaltliche Arbeit der Teilprojektleiter. Im Projekt sind seine Aufgaben *„die*

---

<sup>60</sup> Die Überschriften der Fallbeispiele enthalten jeweils beide gängigen Genera, weil darauf hingewiesen werden soll, dass die Gruppe der Interviewten nicht nur aus Personen männlichen Geschlechts besteht.

*ganze rechnerische Schiene und Ansprechpartner für den DLR. Ich bin auch dafür zuständig, dass halt die Zwischenberichte, das alles verfasst und verschickt werden und da der Richtigkeit auch unterliegen“ (OPL 1).*

Mit Bezug auf die Projektmanagementdimensionen ist daher festzuhalten, dass sich die Aufgaben von OPL 1 vor allem auf die Organisation des Projektprozesses und der Einbindung in die Trägerorganisation beziehen (siehe Kapitel 3.1.1). OPL 1 Stellung entspricht jener eines Projektkoordinators (siehe Kapitel 3.1.2), der an die Leitung angebunden ist, wobei durchaus zu diskutieren wäre, ob die Grenzen zu einem Projektbüro hier nicht fließend verlaufen. Der Aufbau der Projektorganisation ist somit eine Stabs-Projektorganisation (siehe Kapitel 3.1.3), die sich in den hier dargestellten Fällen als prominenteste Organisationsform zeigt und somit die Vorannahmen zur Projektaufbauorganisation bestätigt. Projektmanagementaufgaben bewältigt OPL 1 mit selbst erdachten Lösungen, klassische Projektmanagementansätze scheinen dabei eher eine untergeordnete Rolle zu spielen: *„Wir haben auch ein gewisses Management, weil ohne eine gewisse Struktur geht es natürlich nicht, aber die ist eigentlich mehr dem Zweck dienlich, als dass wir da jetzt uns groß Gedanken gemacht haben. Also jetzt so ein richtiges Konzept, mit, klar wir haben ja dieses Konzept, was wir damals abgegeben haben als Antrag quasi für das Projekt, das ist quasi das, an dem wir uns langhangeln, aber die einzelnen Arbeitsschritte und so was, das jetzt großartig in einem Handbuch aufgenommen oder sonst irgendwas haben wir natürlich nicht“ (OPL 1).* Dennoch nutzt OPL 1 ein eigenes entwickeltes System von Excel-Tabellen, um Prüfschritte zu definieren und zu kontrollieren. Im Sinne der neuen Professionstheorien überwindet OPL 1 damit die Problemstellung, dass es sich bei den gegebenen Aufgaben um Herausforderungen handelt, *„die nicht standardisierbare und routinisierbare Lösungen verlangen“ (Kloke, 2014, 238).* Hierzu wird allerdings ein eigenes Projektmanagement quasi maßgeschneidert, für ein Problem, das möglicherweise doch zumindest teilweise mit standardisierten Lösungen zu bearbeiten wäre. Diese passgenaue Entwicklung von Lösungen entspricht allerdings professionellem Handeln, das Kloke (Kloke, 2014) im Anschluss an Whitchurch (2008) als eines der Merkmale der Third-Space-Professionals in Hochschulen konstatiert. Ähnlich wie das von Kloke beschriebene Qualitätsmanagement in Hochschulen steckt auch im vorliegenden Fall das Projektmanage-

ment in den Kinderschuhen und scheint bekannte Lösungen für bekannte Probleme neu hervorbringen.

## OPL 2: Der/die zentrale Zusammenführer\*in

*„Ich hab so das Gefühl, die Fakultäten sind sehr dankbar, dass da jemand ist, der das nochmal zentral auch zusammenführt und ein bisschen ein Auge darauf hat, weil halt die eine Fakultät was anderes macht wie die andere und [...] nicht jeder von jedem weiß, was da jetzt grad läuft, und dass man da einfach weiß, okay da ist nochmal [jemand], der hat so das Große im Blick und, also, das wird auch gut angenommen“ (OPL 2).*

Box 31

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	5000-15000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	4 - 6
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	unbekannt

Tabelle 9: Rahmenbedingungen OPL 2

OPL 2 hat eine abgeschlossene Promotion und auch er ist unverhofft zur Tätigkeit im Q-Pakt-Projekt gekommen. Eigentlich sei der Hauptaufgabenbereich Qualitätsmanagement (QM), aber irgendwie habe das Thema auch etwas mit QM zu tun. OPL 2 findet es allerdings schade, dass soviel Zeit für die Arbeit im Projekt aufgewendet werden muss, lieber würde er mehr seinen Hauptaufgaben im QM nachgehen. Da der Hochschulleiter für Lehre der offizielle Projektleiter ist, handelt es sich auch hier um eine Stabs-Projektorganisation mit Anbindung an die Führungsspitze. OPL 2 selbst sagt, er habe die Projektkoordination für die Fakultäten inne und Hauptaufgabe sei ein projektinternes Controlling, bei dem die Projektbelange aus den verschiedenen Fachbereichen zentral zusammengeführt werden. Die Projektdimensionen, in denen sich OPL 2 bewegt, sind hauptsächlich der Projektprozess und auf die Trä-



gerorganisation bezogen. So übersetzt OPL 2 zwischen den Belangen der verschiedenen Akteure und hat Verständnis für differierende Sichtweisen. Gerade in Verhandlungen zwischen Fakultäten und dem DLR spielt OPL 2 eine Schlüsselrolle und sucht den Konsens zwischen allen Interessen, die OPL 2 alle jeweils als legitim auffasst.

In der eigenen Ausbildung hat OPL 2 keine Erfahrungen mit Projektmanagement gemacht und hätte sich mehr Unterstützung bei der Bearbeitung des Projekts gewünscht. Die Übernahme des Projekts wurde ähnlich wie bei OPL 1 als ungeplante Herausforderung erlebt.

Auch in diesem Fall spielen klassische Projektmanagementmethoden keine hervorgehobene Rolle.

**OPL 3: Der/die Fachexpert\*in, hat das Projekt sehr lieb, aber auch an den Hacken**

*„Das Projekt, das ist mehr oder weniger mein Hobby. Das war in meiner ursprünglichen Stellenbeschreibung nicht drin, das ist mir mehr oder weniger zugelaufen, das hab ich also eingeworben und nun hab ich es, ich habe es sehr lieb, aber auch an den Hacken“ (OPL3).*

Box 32

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Professor
Anzahl Studierende	5000 - 150000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	Mehr als 10
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	4

Tabelle 10: Rahmenbedingungen OPL 3

Die Benennung der Funktion von OPL 3 ist Gesamtprojektleitung. Sowohl inhaltlich als auch strukturell trifft OPL 3 alle Letztentscheidungen im Projekt. Die Aufbauorganisation des Projekts von OPL 3 entspricht einer reinen Projektorganisation, die Mitarbeiter sind ausschließlich im Rahmen des Projekts angesiedelt und OPL 3 hat die Fach- und Dienstaufsicht über das Personal. Während OPL 3 in erster Linie Wissenschaftler ist, führt er währenddessen auch

das Projekt, das er selbst als Hobby bezeichnet, welches ihm zugelaufen sei. Das Projekt von OPL 3 genießt die typischen Vorteile einer reinen Projektorganisation: Der Koordinationsaufwand mit anderen Bereichen der Hochschule ist relativ gering. Zwar ist das Projekt gut vernetzt, Kompetenzstreitigkeiten zwischen verschiedenen Abteilungen im Bezug auf die Mitarbeiter bleiben aber aus, weil die Zuständigkeiten eindeutig geklärt sind. Dass OPL 3 für das gesamte Projekt zuständig ist, spiegelt sich auch in allen Bereichen des Handelns wider: So ist OPL 3 für alle vier Projektmanagementdimensionen (siehe Abschnitt 3.1.1) zuständig und nimmt darin Aufgaben wahr. Insbesondere ist OPL 3 stark an fachlichen Prozessen, an Teamprozessen und an der Implementation in die Trägerorganisation beteiligt. Für die Projektprozesse, zum Beispiel den Mittelabruf beim DLR, zeichnet OPL 3 zwar auch verantwortlich, hat aber einen Projektmitarbeiter, der in dieser Sache viel zuarbeitet. Im Gegensatz zu den Projektkoordinatoren steht hier beim Projektleiter die Organisation rund um den Projektprozess eher an nachgeordneter Stelle und fachliche Aspekte und Projektteamführung stehen im Vordergrund.

Projektmanagementtechniken bringt OPL 3 im Projekt bewusst zum Einsatz, so wurde eine ganze Reihe von Techniken eingeführt: Teamsitzungen, Kommunikationsregelungen, Kreativtechniken, Visualisierungen, Gantt-Diagramme, Meilensteine, Zielvereinbarung und ein Prozesshandbuch. Insbesondere das Prozesshandbuch ist OPL 3 dabei sehr wichtig, es lässt Abläufe transparent erscheinen für neue Mitarbeiter und helfe bei einer Metareflexion des eigenen Handelns. Diese Tools werden auch kritisch hinterfragt, so wurde der Einsatz des Gantt-Diagramms nach einiger Zeit verworfen: *„Wir haben eine ganze Zeit lang mit so einem, Gantt heißt das, mit so einem Projektmanagement-Tool gearbeitet, haben aber festgestellt, dass der Aufwand, das zu pflegen, eigentlich größer ist als [der] Nutzen, den wir daraus ziehen, so dass wir also das nicht mehr so wirklich begleitend konsequent machen (OPL 3).* Des Weiteren verweist OPL 3 darauf, dass verschiedene Handlungslogiken bei den Stakeholdern verfolgt werden, mit denen er gelernt habe umzugehen. So habe die Verwaltung eine ganz andere Art, an Aufgabe heranzugehen und damit müsse man sich als Wissenschaftler im Projekt auseinandersetzen, weil man normalerweise damit nichts zu tun hätte. Zudem gebe

es eine spezielle Art von Antragsprosa, die es insbesondere für den Projektträger zu erlernen gelte.

**OPL 4: Der/die autarke verwaltungserfahrene Leiter\*in trägt die Verantwortung**

**„OPL 4: Also genau genommen bin ich die einzige Leitung dieses Projektes, das will ich jetzt nur eigentlich nicht so laut sagen, ne, weil normalerweise müsste ja die inhaltliche Verantwortung außerhalb der Verwaltung liegen.**

**Interviewer: Ok, das heißt, Sie sehen sich auch klar der Verwaltung zugeordnet in dieser Tätigkeit?**

**OPL 4: Ja, gut, meine Einrichtung ist eine Verwaltungseinrichtung. Also formal bin ich Verwaltung, inhaltlich geht es sicher darüber hinaus, aber formal bin ich Mitglied der Zentralverwaltung“ (OPL 4).**

Box 33

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Abteilungsleitung Thirdspace QM
Anzahl Studierende	15000 - 30000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	Mehr als 10
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Mitarbeiteranzahl	40

Tabelle 11: Rahmenbedingungen OPL 4

OPL 4 leitet einen Fachbereich, welcher als Kernaufgabe die Weiterentwicklung von Studium und Lehre innehat. Durch die Aufgabe der Stabsstelle existiert eine starke Nähe zum Qualitätsmanagement, das auch in anderen Fällen den Andockpunkt für Q-Pakt-Projekte darstellt. Wenngleich OPL 4 die Leitung einer Abteilung innehat, die als Stabsstelle geführt wird, so ist doch das hier angegliederte Q-Pakt-Projekt nicht eindeutig als Stabs-Projektorganisation zu definieren, sondern als Matrix-Projektorganisation, weil OPL 4 weitreichende Befugnisse in Richtung der Projektmitarbeiter hat. Das Projekt wurde bewusst zentral angesiedelt, weil die

Befürchtung bestand, dass eine dezentrale Leitung das Projekt hätte gefährden können. OPL 4 sagt, es wäre dann Glücksache gewesen, ob das Projekt Erfolg gehabt hätte. Die Projektaufbauorganisation bei OPL 4 entspricht also einer Matrix-Organisation, in der sowohl der OPL als auch die Dienstaufsichten der Projektmitarbeiter Verantwortung für den Mitarbeiter und das Projekt tragen. OPL 4 berichtet von einem heftigen Konflikt, bei dem die typischen Probleme von Matrix-Projektorganisationen aufgetreten sind (siehe 3.1.3): OPL 4 sind anhand von Unregelmäßigkeiten im Mittelabfluss Probleme in einem Projektbereich aufgefallen. Im Verlauf der Bearbeitung des Problems kam es zu einem Konflikt zwischen OPL 4 und jener Stelle, bei der die Projektmitarbeiter dienstaufsichtlich angesiedelt sind:

*„[Als] in der Verwaltung diese Unregelmäßigkeiten aufgefallen sind, hab ich mich mit der Projektleiterin in Verbindung gesetzt, die sitzt auch hier im Haus, grad gegenüber, insofern war das einfach und die hat sich der Dinge dann angenommen, die hat Gespräche geführt. Dann haben wir im Haus auch die Leute, die rechtlich zuständig sind für Prüfungsordnungen und solche Sachen und dann hab ich diesen Kollegen auch noch eingeschaltet, weil die Unregelmäßigkeiten dann auch was mit den Prüfungsleistungen und so [zu] tun hatten. Und dann haben die beiden sich des Vorgangs angenommen und dann hat sich rausgestellt, dass das nicht fruchtet, dass da keine Einsicht besteht und dann haben wir angefangen jetzt zum Beispiel hier die Notenverbuchung zu blockieren, wegen diesen Unregelmäßigkeiten. Dann haben die sich wieder furchtbar aufgeregt. Ja und letztlich kam es dann halt zu diesem Gespräch gestern mit [einem Mitglied der Hochschulleitung]“ (OPL 4).* Zum Einsatz von Projektmanagementmethoden ist leider nicht viel zu erfahren, außer der Tatsache, dass OPL 4 auf Nachfrage vor allem von Softwarelösungen berichtet, um Finanzmittel zu verwalten. Es zeigt sich aber deutlich, dass alle Projektmanagementdimensionen für OPL 4 eine Rolle spielen. Das ist insbesondere deshalb interessant, weil OPL 4 der Verwaltung zugeordnet ist und zu vermuten wäre, dass vor allem der Projektprozess eine Rolle spielt. Da das Projekt aber bei OPL 3 eine „Heimat“ gefunden zu haben scheint, weil sich die Führungsspitze nur indirekt kümmert, verbleiben alle Projektmanagementdimensionen bei ihm – außer im heftigen Konfliktfall, wie im obigen Beispiel geschildert.

## OPL 5: Der/die Organisator\*in für alle

**„Und dann muss ich mal so ein bisschen nachhaken, wenn ein Termin nicht besetzt ist mit einer Lehrkraft, dann ja, auf der ein oder anderen Art und Weise Druck machen, aber Druck machen ist jetzt auch, ich kann denen natürlich keinen Druck machen, aber ich kann da schon da hinterher sein, dass sich da jemand, bisher ging es immer gut“ (OPL 5).**

Box 34

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Thirdspace
Anzahl Studierende	1 - 5000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	4 - 6
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Projektvolumen, Mitarbeiteranzahl	5

Tabelle 12: Rahmenbedingungen OPL 5

Bei OPL 5 steht am Türschild keine besondere Bezeichnung, sondern dort ist der Name des Projekts zu finden. Die Hauptaufgaben von OPL 5 bestehen indes aus konzeptionellen und organisatorischen Herausforderungen. Der Projektleiter ist der Hochschulleiter für den Bereich Lehre, dem OPL 5 untersteht, gleichzeitig ist OPL 5 aber in der Verwaltung angesiedelt und der direkte Dienstvorgesetzte ist der Leiter für den Verwaltungsbereich. Da es Konflikte zwischen den beiden Vorgesetzten gibt, ist es für OPL 5 teilweise eine schwierige Situation. OPL 5 ist in die operative Projektleitung eines Stabs-Projektorganisations-Projekts eingebunden. Die Lehrenden der Hochschule genießen äußerst hohe Freiheit, was dazu führt, dass OPL 5 den Lehrenden viel hinterherarbeiten muss. Der Fall stellt eine sehr schwache Stabsstellenleitung dar, die lediglich über die Projektziele argumentieren kann, dass Reglements des Projektträgers eingehalten werden müssen. Die große Freiheit der Lehrenden zu achten, sieht OPL 5 als sehr wichtige Kompetenz und begründet dies mit der Kultur der Hochschule. Dem Vorgänger von OPL 5 wurde sogar nicht über die Probezeit hinaus verlängert, weil er scheinbar keine ausreichende Einsicht in die Kultur der Hochschule und die Fachkulturen der

Professoren gehabt habe. Die von OPL 5 beschriebenen Projektstätigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf die Begleitung des Projektprozesses und die Implementation des Projekts in die Trägerorganisation. Teamprozesse betreut OPL 5 gar nicht. Das Fachliche versteht OPL 5 zwar, wichtiger als die Fachinhalte der Teilprojekte scheint aber das Wissen über die Fachkultur. OPL 5 steuert so das Projekt aus dem Hintergrund und fängt in einigen beschriebenen Fällen Probleme auf, die durch Unverbindlichkeit und mangelnde Weitsicht in der Planungsphase entstehen. So benötigt OPL 5 beispielsweise Reisekosten für einige Teilprojekte, aber es wurden „eben nur für Gehälter Gelder beantragt [...], also die Hochschule sieht jetzt natürlich nicht ein, die Hochschulleit-, -verwaltung, dass sie das stemmt, weil das sind ja zusätzliche Kosten, die für das Projekt auf die Hochschule zukommt“ (OPL 5). Explizite Projektmanagementmethoden kommen im Projekt nicht zur Anwendung, die einzig regelmäßige Kontrolle der Projektziele wird durch den Zwischenbericht initiiert und ist bis dato unproblematisch verlaufen.

**OPL 6: Der/die hilfsbereite Übersetzer\*in ohne Verantwortung**

**„Ich steh jetzt nicht grade, sag ich mal, wenn die irgendwas verbocken, oder dann also schon dafür, dass es im Prinzip rauskommt oder dass wir darüber sprechen oder dass es bekannt ist, aber nicht inhaltlich, sondern eher unterstützend und Hilfe gebend, also wenn die dann auch sagen: Boah wir haben jetzt hier ein Problem, die Mitarbeiterin ist gegangen, wir finden keinen neuen“ (OPL 6).**

Box 35

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	15000-30000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	6 - 10
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Projektvolumen, Mitarbeiteranzahl	unbekannt

Tabelle 13: Rahmenbedingungen OPL 6

Die Funktion von OPL 6 ist am ehesten als Teilprojektleiter zu definieren, wenn eine Einstufung als Projektleitung gemacht werden müsste, dann wäre wohl am ehesten die Bezeichnung Projektsprecher vernünftig. OPL 6 ist stellvertretender Abteilungsleiter in einer QM-Abteilung und partizipiert in diesem Sinne an der Projektleitung durch den Projektkoordinator, der auch sein Vorgesetzter ist (OPL 7). Gleichzeitig besteht die eigene Tätigkeit aber hauptsächlich aus der Bearbeitung des eigenen Teilprojekts, für das OPL 6 verantwortlich zeichnet und in dem auch weitere Projektmitarbeiter beschäftigt sind. Das Projekt ist in Form einer Stabs-Projektorganisation aufgebaut, Leiter ist der Hochschulleiter für den Bereich Lehre, darunter gibt es einen ihm zugeordneten Projektkoordinator und fachbereichsübergreifend angesiedelte Teilprojekte. OPL 6 erlebt die eigene Stellung als Mitarbeiter im Projekt als relativ schwach und hat dieselbe Position in der Wirtschaft anders erlebt. Dabei werden typische Konflikte einer Matrix-Projektorganisation deutlich. Im Zusammenhang mit der Abhängigkeit von der Zuarbeit anderer Abteilungen sagt OPL 6: *„Ja weil man kann halt auch nicht sagen mach mal und dann gibt es genug, die dann halt sagen: Ist nicht meine Aufgabe, oder wenn mein Chef mir das nicht sagt, mach ich es sowieso nicht und dann kommt jetzt einer, sag ich mal, von quer, kenn ich vielleicht gar nicht, ne?“* (OPL 6). OPL 6 führt auch an, dass Kollegen mit Dauerstellen die Zusammenarbeit mit jungen Kollegen auf befristeten Projektstellen teils nicht besonders ernst nähmen.

Projektmanagementmethoden kennt OPL 6 aus seiner Zeit in der freien Wirtschaft und erlebt den Methodeneinsatz an der Hochschule unterschiedlich zu den bisherigen Erfahrungen. Besonders in der Abhängigkeit von anderen Abteilungen, die nicht termingerecht mitarbeiten, sieht OPL 6 ein Problem für den Einsatz von Techniken zur Projektplanung: *„wir machen halt einen rudimentären, sag ich mal, Projektplan. Projektsoftware haben wir nicht, könnte sein, dass es eine gibt [...]. Ich war früher eben großer Verfechter von Projektplänen und so, hab alles sehr gut geplant und dann hatte ich eben so Erfahrungen, wo ich dann eigentlich gut geplant hatte und das dann wirklich hinten und vorne nichtmehr hingehauen hat, weil eben grad von außen halt [...], wo ich gebraucht habe, halt nicht ihr Ding gemacht haben und dann war das im Prinzip, kann man fast sagen, umsonst, also ich denk, es ist nicht*

umsonst, weil man weiß, welche Schritte man machen muss und was man braucht, aber von der Terminlichkeit hat das natürlich dann echt nichtmehr hingehauen“ (OPL 6).

### OPL 7: Wissenschaftsmanager\*in zwischen administrativer und inhaltlicher Projektarbeit

**„Die haben den Antrag geschrieben oder zumindest quasi wussten, was da drinsteht, die können das fachlich ausfüllen, ich muss es höchstens kommunizieren. Ich muss höchstens verstehen, was die tun und dann dem DLR sagen: Ja, wir müssen das ändern, weil. Und dann muss ich eben drauf bauen, dass ich das dem DLR so erzähl, die ja auch keine Fachleute sind, dass sie sagen: Okay, das klingt plausibel. Und ich kann auch nur sagen: Also für mich klingt's plausibel und dann sagen die auch: Joa, also, okay. Klingt plausibel, gut, dann machen wir das so“ (OPL 7).**

Box 36

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Abteilungsleitung Thirdspace QM
Anzahl Studierende	15000-30000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	4 - 6
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Projektvolumen, Mitarbeiteranzahl	unbekannt

Tabelle 14: Rahmenbedingungen OPL 7

OPL 7 ist der Vorgesetzte von OPL 6 und ist Projektkoordinator des Gesamtprojekts. OPL 7 betont allerdings, dass seine Stellung die eines Gleichen unter Gleichen sei. In diesem Sinne wäre er eher Projektsprecher. Anhand der von OPL 7 beschriebenen Aufgaben kommt ihm aber eine klare Rolle bei der Organisation des Projektes zu. OPL 7 berichtet, dass in der Hochschule anfangs noch nicht einmal klar war, wie Projektmittel für den Bereich Studium und Lehre zu behandeln sind und so über Umwege die Situation entstand, dass OPL 7 die Mittelbewirtschaftung des Projekts übernahm. Ähnlich wie andere OPLs hat er eine administrative Kraft, die ihm zur Seite gestellt ist und Bürotätigkeiten für das Projekt übernimmt.



Durch seine direkte Anbindung an den Hochschulleiter für Lehre ist OPL 7 Teil einer typischen Stabs-Projektorganisation, in der er vor allem durch informelles Wissen eine starke Stellung besitzt. Wie stark die Informationen bei OPL 7 zusammenfließen, lässt sich am Beispiel der Tabellen zur Mittelbewirtschaftung zeigen: *„Es gibt sicherlich sehr viel implizites Wissen, was in solchen Tabellen drinsteckt, was aus Diskussionsprozessen kommt, aus Gesprächen, die man so führt, die man auch ganz schwierig in solche Papiere reinbringen kann, weil das ja auch sehr sich veränderndes Wissen ist, oder verändernde Situation. Das kann sich schnell ändern, das hab ich dann im Kopf, aber auch nur ich, beziehungsweise die ändern vor Ort, aber sozusagen die Vernetzung passiert dann eigentlich nur bei mir“* (OPL 7). OPL 7 spielt diese Informationen an verschiedenen Stellen ins Projekt zurück, betont aber auch, dass die Fülle seines Wissens nicht einfach weitergegeben werden kann. Ganz typisch für die Stellung des Projektleiters ist hier also, wie die verschiedenen Fäden beim Projektleiter zusammenlaufen, was ihn tendenziell sehr wichtig für das Projekt und schwer ersetzbar macht (siehe 3.1.2).

OPL 7 ist davon überzeugt, dass Projektmanagement im Bereich Lehre ein eigener Lernprozess an Hochschulen ist, der Wissenschaftsmanager in die Situation bringt, zwischen administrativer und inhaltlicher Projektleitung zu arbeiten. Darüber hinaus findet OPL 7, dass einheitliche Projektmanagementmethoden in seinem Projekt keinen Sinn machen würden, weil jede Stelle ihre eigenen Lösungen entwickeln muss. Zur Frage nach einheitlichen Tools im Projekt äußert er daher: *„Da halt ich auch persönlich nicht so viel davon. Also, das ist für viele Sachen sinnvoll, aber es macht keinen Sinn hier eine Pseudo-Einheitlichkeit herzustellen, die es nicht hat“* (OPL 7). Es kann bei diesem Beispiel spekuliert werden, wie sich eine tendenziell lose Kopplung in Hochschulen (siehe 3.2 und 3.3.6) auf die Entwicklung von Projektmanagementmethoden auswirkt: Jeder scheint aufgerufen, seine eigenen Kompetenzen zum Thema zu entwickeln und eigene Standards in den Untereinheiten zu definieren.

Die Tätigkeiten von OPL 7 im Projekt beziehen sich zuvorderst auf die Konturierung des Projektprozesses und der Verbindung in die Trägerorganisation hinein. Fachliche Aspekte und Teamprozesse sind nur rudimentär in seiner Tätigkeit enthalten.

## OPL 8: Anderen die Ungewissheit abnehmen: ungestört, frei, aber auch freischwebend

*„Es ist wahrscheinlich was anderes, wenn man jetzt im Chemielabor irgendwie eine Versuchsreihe leitet als Projekt, dann mag das recht strukturiert sein, aber jetzt so diese etwas blumigen Projekte wie eben hochschulisches Qualitätsmanagement, die sind irgendwie schwer zu definieren, Pudding an die Wand nageln, und da, denk ich, hat man hier ein bisschen den Job, anderen diese Ungewissheit abzunehmen und irgendwie eine Form reinzubringen“ (OPL 8).*

Box 37

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	15000-30000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	6 - 10
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Projektvolumen, Mitarbeiteranzahl	4

Tabelle 15: Rahmenbedingungen OPL 8

OPL 8 ist operativer Projektleiter eines Verbundprojekts, an welchem mehrere Hochschulen beteiligt sind. Er ist dem Hochschulleiter für Lehre zugeordnet, der auch offiziell als Projektleiter bezeichnet wird. Insofern wäre OPL 8 vermutlich ein Projektkoordinator, da seine Aufgaben aber eher inhaltlicher Natur sind und die Stellung gegenüber den Projektbeteiligten aus den anderen Hochschulen eher als gleichwertig zu betrachten ist, wäre wohl eher die Bezeichnung Projektsprecher angebracht. Dies wird zusätzlich dadurch gestützt, dass die Anbindung von OPL 8 an die Hochschulleitung eher symbolischer und weniger inhaltlicher Natur ist: *„Also meine Einbettung in der <Hochschule> ist erst mal formal die, dass ich hier beim <Hochschulleiter für Lehre> angesiedelt bin. Aber das hat in der Hauptsache den Grund, dass der hier der formale Projektleiter ist und ich eben das operative Geschäft mach, mache. Und dadurch bin ich hier angestellt, habe aber mit den Abläufen der Hochschulleitung so*

*nichts zu tun, übernehme hier also keinerlei Aufgaben und bin auch in keinerlei Vorgänge mit eingebunden und sitze deswegen in meinem Kabuff recht ungestört, frei, aber auch freischwebend“ (OPL 8). Dadurch ist OPL 8 hier eine Position zuzuweisen, die mit wenig informellem Wissen und einer eher gleichgeordneten Stellung einhergeht, der des Projektsprechers. Die Aufbauorganisation ist hier als Stabs-Projektorganisation anzusehen, die allerdings dadurch verkompliziert wird, dass sie über mehrere Hochschulen hinweg angesiedelt ist. Im vorliegenden Fall verkomplizieren sich dadurch die Abstimmungsprozesse, die über OPL 8 abgewickelt werden. Im Bezug auf die Projektmanagementdimensionen ist zu konstatieren, dass OPL 8 hauptsächlich mit Fachinhalten und dem Projektprozess betraut ist. Gleichzeitig scheinen Teamprozesse und Tätigkeiten im Bezug auf die Trägerorganisation eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen. Projektmanagementtechniken sind für OPL 8 eher fremd: „Zum Projektmanagement selbst, da hab ich immer das Gefühl, dass ich ein blutiger Amateur bin und wenig Möglichkeiten habe, dieses Amateurdasein zu beenden“ (OPL 8).*

#### **OPL 9: Der/die machtvolle Alleskönner\*in**

***„Ich werde natürlich dann teilweise auch von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angesprochen. So dass die mir einfach diese Sorgen dann schildern und auch konkrete Fragen dann haben. Und das sind dann eben so, solche Dinge, da versuch ich, die Frage zu beantworten, aber als nächsten Schritt setzte ich mich eben natürlich sofort mit der Leitung, mit der Abteilungsleitung zusammen und dann besprechen wir das einfach und dann erkundige ich mich, was Sache ist und was da jetzt läuft, und auch die Frage, ob ich mich da jetzt aktiv einmischen soll, oder ob da jetzt Gesprächsprozesse laufen, die so eine aktive Einmischung von Seiten der Hochschulleitung dann sogar eher noch hinderlich erscheinen lassen“ (OPL 9).***

Box 38

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Hochschulleiter für den Bereich Verwaltung
Anzahl Studierende	1-5000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	2 - 4
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Projektvolumen, Mitarbeiteranzahl	3

Tabelle 16: Rahmenbedingungen OPL 9

OPL 9 ist von seiner Funktion und seinem Status her gesehen der machtvollste operative Projektleiter des Samples. Als Leiter für den Verwaltungsbereich der Hochschule ist OPL 9 mit der Hochschule insgesamt eng vernetzt und kann mit den Akteuren aus einer übergeordneten Position kommunizieren. OPL 9 steht einer Matrix-Projektorganisation vor, als Projektleiter ist er Ansprechpartner für die Projektmitarbeiter in der Lehre, ohne deren Linienvorgesetzter zu sein, weil diese nicht im Verwaltungsbereich tätig sind. Gleichzeitig kommt ihm als Verwaltungsleiter natürlich eine herausgehobene Position gegenüber allen Hochschulmitgliedern zu. Diese nutzt OPL 9 insofern, als er aus der Ferne die Tätigkeit der Projektmitarbeiter betreut und im Problemfall hilfreich zur Seite stehen möchte. Gut zu beobachten ist hier, wie ein Projektmanager in einer starken Position agieren kann (3.1.2). Er lässt den Projektmitarbeitern große Freiheiten bei der Umsetzung, daher benötigt er wenig fachliche Kompetenzen, gleichzeitig investiert er Energie in die Umsetzung des Projektprozesses und vor allem auch die Implementation des Projekts in die Hochschule. Dabei berücksichtigt er fachliche Inhalte und persönliche Aspekte und bringt sie zusammen mit seiner Agenda für die Gesamthochschule. So äußert er über das Hinzukommen der Projektmitarbeiter, die eigene Lehre in einem bereits sehr vollen Curriculum erbringen sollen: *„Und das führt dann eben zu einem Sprengstoff oder zu einer Sprengkraft, die muss dann eben in positive Energie umgewandelt werden und das sind Diskussionsprozesse, die jetzt laufen. Das könnte jetzt da in dem Studiengang auch dazu führen, dass man sagt: Okay, allen ist klar, das ist alles wichtig, aber das ist vielleicht in einem Studiengang einfach zu viel. Dass man sagt, man macht daraus einen Bachelor“* (OPL 9). OPL 9 ist somit in allen Projektmanagementdimensionen tätig: Projektprozessbezogene Aufgaben und die Implementation in die Träger-

organisation sind dabei die herausstechenden Tätigkeiten. Doch auch im Bereich der Teamaufgaben ist OPL 9 tätig und bewertet Fachinhalte vorsichtig nach seinem Verständnis. Projektmanagementmethoden nutzt OPL 9 eher nicht, er gibt an, die Größe der Hochschule sei die Ursache dafür, dass kurze Kommunikationswege bestehen und dies Projektmanagementmethoden eher überflüssig mache.

### **OPL 10: Projektsprecher\*in mit eigenen Inhalten und Blick auf die Finanzen aller**

*„Das ist, wie gesagt, jetzt hier vielleicht auch ein bisschen komplizierter als gedacht, prinzipiell geht das, macht ja jetzt das BMBF beziehungsweise das DLR keine Unterscheidung zwischen unseren Säulen, die wir hier haben. Und die sagen, es ist ein Gesamtprojekt, es gibt eine Position dazu, rechnen Sie das ab. Und bei uns ist es so, dass jetzt jede dieser drei Säulen eine separate Kontierungsnummer hat und die dann wiederum in der Verwaltung zusammenlaufen beziehungsweise bei mir halt in Kopie zusammenlaufen, dass ich es halt immer mit nachrechnen kann. Da ich über den größten Etat, mehr oder weniger in Anführungszeichen, verfüge“ (OPL 10).*

Box 39

<b>Rahmenbedingungen</b>	
Statusgruppe des OPLs	Abteilungsleiter Thirdspace
Anzahl Studierende	1 - 5000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	4 - 6
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	18

Tabelle 17: Rahmenbedingungen OPL 10

OPL 10 ist im Projekt als Mitarbeiter angestellt und in dieser Funktion ist er Leiter einer Einrichtung, die praxisbezogene Ausbildungsinhalte für die Studierenden innoviert und bereitstellt. Da er das größte Teilprojekt im Projekt bearbeitet, hat OPL 10 die Funktion des Projektsprechers inne. Zwar bezeichnet sich OPL 10 selbst als Projektkoordinator, bei genauerer

Betrachtung wird allerdings deutlich, dass er auf Augenhöhe mit allen Projektmitarbeitern agiert, was ein starkes Argument für die Position eines Projektsprechers ist (Schiersmann, 2011). Deutlich wird dies in folgender Antwort auf die Frage, ob es eine leitende Person bei gemeinsamen Projektmitarbeitertreffen gibt: *„Gut, dass Sie es mal ansprechen, aber wenn ich kurz drüber nachdenke, erstaunlicherweise alles auf Augenhöhe. Also da geht jeder mit einer, mit seinen Ideen so mehr oder weniger ran und bekommt halt nochmal neuen Input und dann geht es eigentlich danach schon los, das ist jetzt nicht so, dass das für mich jetzt ein hoher organisatorische Aufwand ist, sondern ich im Endeffekt ja nur ein Projekt beschreibe und das auch skizziere und das machen die andern Kollegen auch. Und dann geht man ein Projekt nach dem andern durch und sucht dann, was als nächstes kommt. [...] Das muss man sich schon relativ locker vorstellen, weil wir ja auch meist nur zu dritt dort sitzen und wenn noch ein Doktorand mit dabei ist oder irgendwie ein Masterstudent, dann kommt der halt in der Phase mit dazu und danach geht es eigentlich wieder wieder zum Tagesgeschäft über. Ich hab da keinen Aufwand, außer Kaffee vielleicht kochen, wenn es bei mir ist“* (OPL 10). Die Projektorganisation im Fall von OPL 10 ist eine Stabs-Projektorganisation, der offizielle Projektleiter ist in der Hochschulleitung angesiedelt, über seinen Tisch laufen die rechtsverbindlichen Entscheidungen. OPL 10 ist allerdings in diese Prozesse eingebunden und kann über den Finanzstatus einzelner Posten im Projektbudget sprechen. Aus diesem Grund hat sich eine informelle Ebene etabliert, OPL 10 wird von den Kollegen im Projekt kurz angerufen, bevor finanzielle Entscheidungen über den offiziellen Weg gehen. Am obigen Zitat über die Gruppentreffen lässt sich verdeutlichen, dass die Projektmitarbeiter wie ein Team aus Wissenschaftlern agieren. Dieser Hintergrund wird auch deutlich, wenn OPL 10 berichtet, dass er die Zusammenarbeit im Q-Pakt-Projekt so erlebt, wie er es aus Forschungsprojekten kennt. Obwohl Projektmanagement zu den Ausbildungsinhalten von OPL 10 gehört, wird die Durchführung des Projektes eher intuitiv erledigt. Als zentraler Anlaufpunkt zur Prüfung des Projektfortschritts dient auch in diesem Fall der Antrag, den die Hochschule vor Beginn des Projekts eingereicht hat: *„Ich kann nur sagen, dass wir uns halt regelmäßig, also sprich spätestens alle halbe Jahre, mittlerweile haben wir es eigentlich so in einem Vier-Monats-Turnus, also drei mal im Jahr, treffen und dann den Erstantrag immer nochmal rausholen und dann*

diese drei Säulen aufmachen und sagen, das waren Ziele des Projekts, die haben wir jetzt schon geschafft, da müssen wir noch hin, die schaffen wir höchstwahrscheinlich nicht“ (OPL 10).

**OPL 11: Informationsmakler\*in, auf marginale Spielräume begrenzt**

**„Die Projekte im Qualitätspakt Lehre haben halt aus meiner Sicht die Eigenschaft, dass die Projektsteuerung zu einem ganz großen, also zumindest auf unser Projekt trifft das zu, eigentlich im Wesentlichen vor der Antragsstellung abgelaufen ist, sag ich mal“ (OPL 11).**

Box 40

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	5000 - 15000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	Mehr als 10
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Mitarbeiteranzahl	9

Tabelle 18: Rahmenbedingungen OPL 11

Bereits im vorangegangenen Zitat zeichnet sich ab, als wie bedeutsam OPL 11 die Antragsphase empfunden hat. Auch in der Projektmanagementlehre wird immer wieder auf die Bedeutung der Anfangsphase hingewiesen und dass eine minderwertig Planung den Projektverlauf wesentlich erschweren kann (Burghardt, 2012). Für OPL 11 scheint es aber darüber hinaus auch wichtig zu sein, dass durch die Festlegung in einem Antrag wesentliche Weiterarbeit an den Projektzielen verwirkt ist. Natürlich schreibt die Hochschule in der Antragsstellung wesentliche Ziele fest, diese Kernziele erwartet der Projektträger fortan als Nukleus des ursprünglich bewilligten Antrags. Dies bedeutet aber nicht, dass sich Antragsgegenstände mit Blick auf die Projektziele nicht ändern könnten, gerade das Gegenteil ist der Fall: Wenn Maßnahmen zur Erreichung von Projektzielen sich als kontraproduktiv erweisen, ist ihre Umarbeitung angezeigt und dies geschieht landläufig in Projekten häufig – gerade bei sol-

chen Unternehmungen, die eine hohe Projektlaufzeit sowie eine hohe Komplexität aufweisen. Diese Faktoren sind bei Q-Pakt-Projekten in der Regel alle gegeben. Hierzu bedürfte es eines Änderungsmanagements, das aber im vorliegenden Fall nicht vorhanden ist.

Ebenso wie OPL 8 geht OPL 11 davon aus, dass ein Scheitern des Projekts lediglich bedeute, dass schlimmsten Falles zugewiesene Projektmittel nicht ausgegeben werden. In beiden Fällen ist kein Bewusstsein vorhanden, dass Scheitern im Bezug auf die Durchführung des Projektes möglicherweise mehr bedeuten könnte als vergeudete Zeit.

Als Projektkoordinator vermittelt OPL 11 Informationen über das Projekt. Seinen Austausch mit den Projektmitarbeitern beschreibt er als lose: *„Halt höchstens, dass ich quasi so ein bisschen draufgucke, gibt's die noch? Was machen die? Fahren die auch mal zu einer Tagung? Kriegen die Informationen aus dem Netzwerk? Also das streu ich dann so, also da bin ich quasi Makler, Informationsmakler oder so was“* (OPL 11). Das eher lose gekoppelte Verhältnis von OPL 11 zu den Projektbeteiligten hat möglicherweise auch damit zu tun, dass im Projekt einige Professoren eingestellt sind, denen er als Mitarbeiter des Qualitätsmanagements gegenüber schwerlich auf Augenhöhe begegnen kann. Er konzentriert sich in seinen Tätigkeiten eher auf den Projektprozess und die Trägerorganisation. Fachliche Inhalte kommen zumindest im Interview nicht vor und in Bezug auf die teambezogene Projektdimension ist OPL 11 mit Versuchen gecheitert, einen stärkeren Projektteambezug herzustellen. So wird auch durch folgende Aussagen die These gestützt, dass die Projektaufbauorganisation und das Projektteam stark von den Kopplungsverhältnissen abhängig sind: *„Also es gab schon den Versuch, das [regelmäßige Treffen der Projektmitarbeiter] einzurichten, aber das ist deswegen schwierig, weil die, insbesondere die Mitarbeiter, die in den Fakultäten tätig sind, sich eigentlich nicht dem Projekt zugehörig empfinden. Also die werden zwar aus dem Projekt finanziert, [...] aber die sind natürlich in ihren Fakultäten komplett in deren Strukturen eingebunden“* (OPL 11). Die Projektaufbauorganisation ist eine Stabs-Projektorganisation, da OPL 11 in einer zentralen Einrichtung das Projekt zusammenhält, die meisten Tätigkeiten aber in anderen Abteilungen (meist dezentral) stattfinden. Projektmanagementmethoden erwähnt OPL 11 nicht, auf Nachfrage erklärt er, dass beispielsweise Meilensteine keine inhaltliche



Bedeutung für ihn haben, sondern er dem Pragmatismus folgt, dass sie für den Finanzierungslauf durch den Projektträger von Bedeutung sind.

**OPL 12ab: Zwei Chefs im Hintergrund: Der/die Projektkoordinator\*innen**

Der Fall OPL 12ab besteht aus 2 Personen, die gemeinschaftlich ein Interview gegeben haben. Die beiden Interviewpartner haben allerdings darum gebeten, dass keine direkten Zitate ihrer Interviews veröffentlicht werden. Aus diesem Grund werden die Interviewpartner nur als indirekte Quellen herangezogen.

<b>Rahmenbedingungen OPL 12a</b>	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	5000 - 15000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	4-6
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	16

Tabelle 19: Rahmenbedingungen OPL 12a

<b>Rahmenbedingungen OPL12b</b>	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	5000 - 15000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	1-2
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Mitarbeiteranzahl	16

Tabelle 20: Rahmenbedingungen OPL 12b

Die offizielle Funktion von OPL 12a und OPL 12b ist Projektkoordinator, beide Personen haben eine halbe Stelle und sind Teil des operativen Projektteams. Sie arbeiten eng mit dem Hochschulleiter für Lehre zusammen und bereiten auch gemeinsam mit diesem die Projektteamtreffen vor, folglich liegt hier einer Stabs-Projektorganisation vor. Die Bedeutung von Meilensteinen als Projektmanagementmethoden ist für die OPL eher gering, gleichzeitig sind

diese aber Indikatoren für ein Änderungsmanagement im Projekt, das hauptsächlich durch die beiden betrieben wird. Während sie unter der Denomination Projektkoordinator fungieren, haben sie allerdings durchaus eine sehr starke Position im Projektteam, was sie wie zwei Chefs im Hintergrund wirken lässt. Beide betonen zwar, dass die Teilprojekte autonom arbeiten, stellen aber auch durchaus dar, dass es ein Projektcontrolling durch sie gibt. Die Projektmanagementdimensionen Trägerorganisation und Projektprozess stehen im Vordergrund des Falls OPL 12ab, teambezogene Tätigkeiten werden zwar auch ausgeführt, allerdings unter der Leitung des Hochschulleiters für Lehre. Fachinhalten widmen sich die Projektkoordinatoren nur in Bezug auf das eigene Handlungsfeld Qualitätsmanagement.

### OPL 13: Einzelkind in einem Netzwerk von Einzelkindern

*„Also ich bin Einzelkind, aber mit Rückendeckung von der Hochschulleitung, also von daher bin ich äh zunächst mal alleine verantwortlich, solange ich mit dem Rektor zu tun habe und das alles mit ihm abspreche, ist das auch weniger ein Problem. Ob ich jetzt wahrgenommen werde als Mitglied der Hochschule, weiß ich nicht, wahrscheinlich nicht wirklich, weil ich es nicht bin, Außenseiter wär zu viel gesagt, aber es ist eben eine Sonderstellung, würde ich es jetzt mal nennen“ (OPL 13).*

Box 41

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	1-5000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	2 - 4
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	19

Tabelle 21: Rahmenbedingungen OPL 13

Die Projektaufbauorganisation an der Hochschule von OPL 13 ist schwer zu erfassen. Da das Projekt ein Verbundprojekt ist, gibt es Projektleitungsstrukturen über alle Hochschulen hin-

weg. Diese kommen am ehesten einer Matrix-Projektorganisation gleich, bei der die Hochschulen die einzelnen Untereinheiten darstellen, in denen die Projektmitarbeiter tätig sind. Gleichzeitig ist im Fall von OPL 13 an der Hochschule vor Ort eine Stabs-Projektorganisation anzutreffen, in der OPL 13 als Projektmitarbeiter in einem Teilprojekt auch Projektkoordinationsaufgaben unter der Hochschulleitung wahrnimmt. OPL 13 sagt über die Einbindung der Projektmitarbeiter an den unterschiedlichen Hochschulen: *„Die Eingliederung in die Hochschulen ist auch unterschiedlich ähm die <Hochschulart> ham nich´ äh durchweg Qualitätsmanagementabteilungen oder äh was vergleichbares. Es kommt eher selten vor und nur bei den ganz Großn und dort sind se eingliedert in diese Abteilung und ähm bei den Übrign, wie´s auch hier is´, äh sind wir einzeln und allein unterwegs, ähm in der Regel angedockt an die Hochschulleitung direkt“* (OPL 13). Es ist hier also eine Mischform verschiedener Aufbauorganisationen anzutreffen und auch die Funktion von OPL 13 ist mehrdeutiger als in den anderen vorgestellten Fällen. Die Projektmanagementdimensionen, in denen sich OPL 13 bewegt, sind ebenfalls mehrdeutig: So ist OPL 13 in Bezug auf das eigene Teilprojekt mit Fachinhalten betraut, aber nicht in Bezug auf das Gesamtprojekt. In der koordinierenden Funktion an der Hochschule nimmt OPL 13 Aufgaben für den Projektprozess und in Bezug auf die Trägerorganisation wahr. Teamprozesse auf gleicher Ebene gibt es an der eigenen Hochschule im Grund nicht, diese finden eher im Netzwerk des Gesamtprojekts und damit am Telefon und auf Dienstreisen statt. OPL 13 hat zudem zwei Vorgesetzte, an die er berichtet: Die eigene Hochschulleitung und die übergeordneten Koordinatoren aus dem Gesamtprojekt. Dies spiegelt die Anbindung an die Stabs-Organisation im Haus und an die Matrix-Organisation im Verbundprojekt wider. OPL 13 ist mit dem Umfang des Arbeitsaufwandes für koordinierende Tätigkeiten unzufrieden. Der organisatorische Aufwand nehme ihm Zeit weg, um inhaltlich im eigenen Projekt arbeiten zu können.

Projektmanagementaufgaben hat OPL 13 in seiner Funktion als Projektmitarbeiter nicht, die Zeitschienen und ähnliches werden von der übergeordneten Koordinatorin im Netzwerk im Auge behalten.

## OPL 14: Fall 14: Zentrales Projekt, dezentral professorale Leitung

**„War nicht einfach, weil wir erst mal in Abwehrkämpfen lagen, damit das Rektorat uns da nicht reinredet, weil es einfach schwierig ist, wenn Menschen in einem Projekt mitmischen, das sie nicht durchschauen, sodass sie keine Zeit haben und das inhaltlich überhaupt ganz fern ihrer Arbeit ist, das muss man einfach so sehn“ (OPL 14).**

Box 42

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Professor
Anzahl Studierende	1 - 5000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	Mehr als 10
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	6

Tabelle 22: Rahmenbedingungen OPL 14

OPL 14 ist Projektleitung und teilt sich diese Funktionen mit einem weiteren Professor aus dem gleichen Fachbereich. Die starke Stellung von OPL 14 durch seine Stellung als Professor ist auch daran erkennbar, dass er viele Dinge entscheiden kann, die andere Projektleiter erst einmal intern absprechen müssen: So berichtet OPL 14 vom Austausch mit anderen Projekten, bei dem er bereits beim Treffen Entscheidungen trifft, die Projektleiter ohne Professur erst mit den Vorgesetzten abklären müssen. Ähnlich wie im Fall OPL 3 ist auch bei OPL 14 das Projekt eine Zusatztätigkeit und kommt mit einer ganzen Reihe weiterer Verpflichtungen. Auch bei OPL 14 gibt es eine Mitarbeiterstelle im Projekt, die OPL 14 bei der Betreuung des Projektprozesses unterstützt. Die Mehrfachbelastung von OPL 14 führt laut eigener Angabe dazu, dass keine Zeit für strukturierte Projektmanagementmethoden bleibt. Zudem bestehe ja durch den Antrag eine Reihe von Meilensteinen, an denen man sich orientiere: *„Also, ich meine, im Grunde, diese Meilensteine sind ja das, was wir im Antrag geschrieben haben, was wir jedes Jahr erreichen wollen, was wir umsetzen wollen und das leitet uns natürlich, wir haben ja so einen Projektplan machen müssen für den ganzen Projektzeitraum*

ähm [...]. Und der ist, wir haben den zum Teil also in Semester aufgeteilt, so dass wir uns selber auch kontrollieren und sagen, okay da sollten wir eigentlich das und jenes erreichen und laut Antrag müssen wir das jetzt machen oder umsetzen, daran orientieren wir uns schon“ (OPL 14).

Die Projektaufbauorganisation des Falls ist eine Matrix-Projektorganisation. Ebenso wie OPL 4 hätte OPL 14 gerne eine reine Projektorganisation eingerichtet, dies hätte eine direkte Zuordnung der Mitarbeiter in den eigenen Fachbereich bedeutet: „Da dieses Projekt ein quasi hochschulübergreifendes Projekt ist oder fakultätsübergreifendes Projekt, kann man nicht sagen, es sind bestimmte Institutionen dabei, sondern es sind Personen dabei, die diversen Institutionen der Hochschule zugeordnet sind und es sind aber auch Personen dabei, die extra für dieses Projekt eingestellt wurden. [...] Die wurden allerdings dann nach einigem Hin und Her laut Rektorat doch wieder Institutionen oder Instituten zugeordnet, damit sie verortet sind. Weil dieses <Projektname>, was unser Projekt ist, ja ein übergreifendes Projekt ist und aber keine Institution, die dann wiederum Rechte und Pflichten hat wie Institute“ (OPL 14).

Im Gesprächsverlauf skizziert OPL 14 nochmals deutlich, dass es Meinungsverschiedenheiten zwischen zentraler und dezentraler Ebene hinsichtlich des Projekts gab und dass eine Einbindung der Projektkollegen in den eigenen Fachbereich wünschenswert gewesen wäre.

Als Projektleiter mit dem Status eines Professors hat OPL 14 die Möglichkeit, in allen Projektmanagementdimensionen zu handeln und macht von dieser Möglichkeit auch Gebrauch. Sowohl fachliche Prozesse, Teamprozesse als auch auf die Trägerorganisation bezogenen Tätigkeiten obliegen OPL 14. Bei den Projektprozessen, denen auch der Mittelabruf und die Einhaltung der Regularien des Projektträgers zugeordnet werden können, hat OPL 14 Unterstützung durch einen Mitarbeiter. Dieser übernimmt klassische Aufgaben eines Projektbüros und hilft bei der reibungslosen Durchführung und Administration. Der Fall ist insgesamt durch ein machtvolleres Widerspiel zwischen den Akteuren gekennzeichnet, wobei die Autonomiebestrebungen von OPL 14 dem Wunsch der Hochschulleitung nach Kontrolle begegnen. So plädiert OPL 14 schließlich: „Ich würde schon so [für] eine große Autonomie der Projektleitungen plädieren, mit Informationen an die Hochschulleitung, aber auch mit Vertrauen,

dass die Menschen, die so ein Projekt machen, das eigentlich auch vernünftig machen“ (OPL 14).

### OPL 15: Der/die Gratwanderer\*in zwischen Projektlogik und Hochschulstruktur

*„Ich glaube, dass im Bereich der Lehre, der Lehrentwicklungsprojekte und vielleicht auch der Changemanagementprojekte es einen Widerspruch gibt zwischen Projektlogiken und den eigentlichen Organisationslogiken. Sie haben Projektstrukturen, die können wie bei uns pyramidal organisiert sein und sie haben parallel aber immer noch die eigentliche Hochschulstruktur, wo es Fakultäten gibt, wo es Lehrstühle gibt, Dekanate etc. Und diese Dualität ist auch nicht sehr einfach, weil sie die Abstimmungserfordernisse potenzieren kann“ (OPL 15).*

Box 43

Rahmenbedingungen	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	30000 - 50000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	1 - 2
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Master oder äquivalent
Mitarbeiteranzahl	70

Tabelle 23: Rahmenbedingungen OPL 15

OPL 15 ist Projektkoordinator eines sehr großen Projekts, welches in der Hochschule weit verzweigt ist und zentral wie dezentral angesiedelte Teilprojekte umfasst, die jeweils eigene Projektsprecher haben. Es liegt hier eine große Projektorganisation vor, der ein Projektleitungsgremium vorsteht. Das Projekt ist dabei als Stabs-Projektorganisation aufgebaut, offizieller Projektleiter ist der Hochschulleiter für Lehre, mit dem OPL 15 eng zusammenarbeitet. Hinzukommt, dass OPL 15 in einer zentralen QM-Abteilung angesiedelt und sein direkter Vorgesetzter ebenso Teil des Projektleitungsgremiums ist. So konturiert sich seine Funktion als Projektkoordinator, so auch die offizielle Bezeichnung, durch den Zugang zu den überge-

ordneten Autoritäten. Er leitet das Projekt dabei aus dem Hintergrund mit: *„Die Fakultäten halten die Autonomie von Forschung und Lehre sehr hoch. Das Rektorat berücksichtigt das natürlich zu einem gewissen Grad, und ja, das ist sozusagen, man arbeitet nicht so sehr mit der Denomination, also eher mit der abgeleiteten Autorität und dem Zugang zur Projektleitung insgesamt“* (OPL 15).

OPL 15 hat in seiner täglichen Arbeit eine sehr große Kommunikationsaufgabe, er steht im Austausch mit sämtlichen Stakeholdern des Projekts. Dabei ist er in alle Projektmanagementdimensionen eingebunden und bei wichtigen Entscheidungen mindestens im Hintergrund beteiligt. Letztentscheidungen trifft allerdings immer der offizielle Projektleiter. Im Laufe der Zeit haben sich jedoch die Entscheidungsspielräume von OPL 15 erweitert, auch weil der Projektleiter nicht über alle Details informiert werden könne. Hinzu kommt, dass es kein gutes Verhältnis zum Projektträger gibt und Entscheidungen und Mittelabrufe eine politische Dimension haben, darum muss der offizielle Projektleiter die Entscheidungen treffen. Projektmanagementmethoden kommen im Projekt kaum zum Einsatz, es gibt zwar die im Antrag kommunizierten Meilensteine, die haben aber intern nur bedingt Durchschlagskraft. OPL 15 bezeichnet die Hochschule als eher anarchische Organisation, die vor allem durch die Freiheit der Professoren gekennzeichnet sei. Solange es keine durchschlagende Weisungsbefugnis gebe, solange seien Projektmanagementmethoden nur von geringem Nutzen. Solche Probleme sind allerdings durchaus auch aus Arbeitsorganisationen in der freien Wirtschaft bekannt, das Führen ohne Leitungsrolle spielt auch dort in Projekten eine große Rolle.

#### **OPL 16: Der/die Projektadministrator\*in**

***„Also geht es um Vernetzung, Koordination und dann natürlich die Aufgaben, die sozusagen im Rahmen des Gesamtprojektes notwendig sind, also diese übergreifende Öffentlichkeitsarbeit: Die ganzen Berichtspflichten, die über den Projektträger bestehen, also die Jahresberichte, Evaluationen, was die haben wollen, Daten abfragen, also quasi dieses Gesamtvorhaben nach außen sozusagen“*** (OPL 16).

Box 44

<b>Rahmenbedingungen</b>	
Statusgruppe des OPLs	Mitarbeiter Thirdspace QM
Anzahl Studierende	15000-30000
Beschäftigungsdauer in Jahren an einer Hochschule	2 - 4
Höchster Abschluss/akademischer Grad	Promotion
Mitarbeiteranzahl	60

Tabelle 24: Rahmenbedingungen OPL 16

OPL 16 ist Projektkoordinator beziehungsweise Projektadministrator an seiner Hochschule, offizieller Projektleiter ist der Hochschulleiter für Lehre und dann gibt es noch einen Referenten, der intern die Projektleitung innehat. Diesen Personen arbeitet OPL 16 zu und übernimmt in seiner Aufgabe hauptsächlich die Überwachung der Mittelflüsse und die Koordination der Teilprojekte im Hinblick auf Berichtspflichten. Dies beschreibt OPL 16 als eine Art Öffentlichkeitsarbeit, bei der er nach außen hin das Projekt sichtbar macht. Im Mittelpunkt der Tätigkeit von OPL 16 stehen also Aufgaben in Bezug auf die Betreuung des Projektprozesses, er übernimmt zwar auch die Koordination der Kommunikation und Vernetzung im Projekt, aber auch diese Mitwirkung an Teamprozessen ist auf administrative Aspekte begrenzt. Seine Aufgaben liegen insgesamt sehr nahe an jenen eines Projektbüros, das für den administrativen Aufwand im Projekt die Verantwortung trägt.

Durch die Ansiedlung beim Hochschulleiter für Lehre handelt es sich vermutlich um eine Stabs-Projektorganisation. Dies kann allerdings nicht mit Sicherheit behauptet werden, da die letztlichen Befugnisse des OPL übergeordneten Referenten nicht weiter erörtert wurden. Falls der Referent oder der Hochschulleiter auch eine fachliche Aufsicht gegenüber den Projektmitarbeitern wahrnimmt, könnte es sich auch um eine Matrix-Projektorganisation handeln.

Auch OPL 16 gibt an, dass sich seine Erfahrungen in Projekten der freien Wirtschaft und in Projekten an der Hochschule unterscheiden. Grundsätzlich sei Projektmanagement an Hochschulen schwieriger, weil es in der freien Wirtschaft andere Zu- und Durchgriffsmöglichkeiten der Projektleitung gebe. Zudem sei die Größe des Projektes an seiner Hochschule ein Faktor, der das Projektmanagement erschwere, hinzu komme der Umstand, dass das Projekt



aus der zentralen Verwaltung heraus koordiniert werde, sich die Projektarbeit aber in dezentralen Bereichen abspiele. Dies würde zu anderen Kommunikationsstrukturen als in der freien Wirtschaft führen. Klassische Projektmanagementinstrumente wie zum Beispiel Zielvereinbarungen, Projektstrukturpläne, Arbeitspaketbeschreibungen oder Meilensteintrendanalysen (Kerzner, 2008; Möller, 2008) kommen auch im letzten Fall nicht vor. Stattdessen gibt es eine ganze Reihe zyklischer Berichtspflichten, die als Management des Projekts gelten und teils in ähnlicher Funktionen stehen wie die benannten Projektmanagementtools.

### **6.2.2 Fallübergreifende Ergebnisse: Stellenprofil, Projektaufbauorganisation, Projektmanagement und Kompetenzprofile**

Die fallübergreifende Perspektive konzentriert sich auf dieselben Aspekte wie die Einzelfalldarstellung. Sie wird allerdings durch eine Untersuchung zu den Kompetenzen der operativen Projektleiter an Hochschulen ergänzt. Im Folgenden werden kurz die Rahmenbedingungen über die Fälle hinweg dargestellt, im Anschluss widmet sich der Text der inneren Dynamik der Anwendung und Besonderheit von Hochschulprojekten. Während jeder einzelne Fall eine in sich geschlossene Einheit bildet (Kuckartz, 2012; Yin, 2014), dessen Aspekte leicht in seiner Eigenlogik einzuordnen sind, stellt sich bei der fallübergreifenden Betrachtung das Problem, dass die dargestellten Fälle hinsichtlich einiger Aspekte sehr unterschiedlich sind. Dadurch ist es eine große Herausforderung, über alle Fälle hinweg gültige Muster darzustellen. Dem wird dadurch begegnet, dass die Argumentationen und Darstellungen sich stark am empirischen Material orientieren und mit konkreten Beispielen verbunden sind. Darüber hinaus sind die diversen Ergebnisse ein Hinweis darauf, dass eine qualitative Untersuchung der Fragestellung angemessen ist, da quantitative Ansätze dieser Vielfalt nicht in gleicher Weise gerecht werden können.

Die große Diversität der Fälle ist darüber hinaus ein erstes Forschungsergebnis, das zeigt: Projektmanagement an deutschen Hochschulen ist heute kein normierter Bereich. Wie viele andere Bereiche, in denen Hochschulprofessionelle tätig sind, haben Konsolidierungs- und

Professionalisierungsprozesse hier erst begonnen (Merkator/Schneijderberg et al., 2012; Schneijderberg/Teichler, 2012).

### **Stellenprofil der operativen Projektleiter: Denomination und Statusgruppe**

Der überwiegende Teil der hier untersuchten OPL wird als Projektkoordinator bezeichnet, diese Projektkoordinatoren sind alle Thirdspacemitarbeiter. Thirdspacemitarbeiter, zu deutsch auch „Hochschulprofessionelle“ (Schneijderberg/Teichler, 2012), machen den größten Teil der interviewten Personen aus (13 von 17 Personen in 16 geführten Interviews). Die Mitarbeiter im Thirdspace sind wissenschaftlich ausgebildet, arbeiten aber zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung (siehe auch Kapitel 3.3.2). Zu den Arbeitsgebieten gehören beispielsweise die Studienberatung, akademische Auslandsämter oder das Qualitätsmanagement. In der vorliegenden Untersuchung waren fast alle Thirdspacemitarbeiter im Qualitätsmanagement beschäftigt. Lediglich einer der Untersuchten ist im Bereich Lehrentwicklung in einer zentralen Einrichtung tätig. Mehr als die Hälfte aller interviewten Personen (9 von 17) sind promoviert. Die überdurchschnittlich hohen Promotionsrate bei Mitarbeitern im Thirdspacebereich ist allerdings keine Seltenheit und bereits in weiteren Untersuchungen zu Tage getreten (Schneijderberg/Merkator et al., 2012)

Zwei der weiteren Befragten sind OPL mit Professorenstatus, beide sind in einem Fach angesiedelt und leiten ihr Projekt unter der Bezeichnung als Projektleiter. Die dritte Partei bildet ein Hochschulleiter für den Bereich Verwaltung, der ebenso wie die Professoren mit der Bezeichnung Projektleiter tätig ist. Es scheint einen klaren Zusammenhang zwischen der Statusgruppenzugehörigkeit und der Denomination zu bestehen. Die statistisch nicht gewichtigen Zusammenhänge deuten darauf hin, dass die Größe der Hochschule, die Dauer der Beschäftigungszeit an einer Hochschule, die Studienabschlüsse, Weiterbildungen im Projektmanagement allesamt weniger wichtige Faktoren für die Machtfülle und Handlungsfreiheit der Projektleiter sind als die Zugehörigkeit zu einer hohen Statusgruppe (allen voran der Gruppe der Professoren). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die beiden professoral geführten Projekte und das Projekt, welches vom Hochschulleiter für Verwaltung geleitet wird, ein eher geringes Projektvolumen besitzen (weniger als 6 Mitarbeiter)

und an eher kleinen Hochschulen angesiedelt sind (1-15000 Studierende). Diese Zusammenhänge könnten lediglich in einer größeren Untersuchung statistisch bestätigt werden. Aber aus den einzelnen Fällen heraus ist die Tatsache, dass machtvolle Projektleiter eher in kleineren Projekten tätig sind, so zu erklären: Die drei Interviewten aus hohen Statusgruppen haben als OPL zwar die Funktion, das Projekt zu leiten, darüber hinaus sind sie aber jeweils in weitere Arbeitsgebiete in leitender Funktion eingebunden, die sehr zeitintensiv sind. Ihre Haupttätigkeit ist also eine andere, zum Beispiel Forschung und Lehre. Während die Komplexität eines Projekts mit bis zu 6 Mitarbeitern möglicherweise noch als Nebentätigkeit zu bewältigen ist, kommt dieses System mit mehr Mitarbeitern in größeren Projekten vermutlich an seine Grenzen. Zum Vergleich: Das größte im Sample enthaltene Projekt beschäftigt 70 Mitarbeiter. Allerdings gilt nicht nur für die Professoren, dass sie mehrere Tätigkeiten neben dem Projekt ausführen, auch die Hochschulprofessionellen erfahren Doppelbelastungen, viele bearbeiten die Projekte nur als Zusatztätigkeit und haben Daueraufgaben im Qualitätsmanagement oder andere Aufgaben im sogenannten dritten Raum (siehe auch Kapitel 3.3.2) inne.

### **Projektaufbauorganisationen und Tätigkeit in den verschiedenen Projektmanagementdimensionen**

Im Sample sind alle in Abschnitt 4.1.6 beschriebenen Projektaufbauorganisationen angetroffen worden. Die prominenteste Form ist dabei die Stabs-Projektorganisation, bei der Projektleiter hauptsächlich koordinierende Aufgaben haben und sachkompetent sind, aber keinerlei Weisungsbefugnisse besitzen. Einfluss üben diese OPL eher durch die Nähe zur Hochschulleitung aus. Die vorliegenden Fälle der Stabs-Projektorganisation zeichnen sich alle dadurch aus, dass der offizielle Projektleiter Mitglied der Hochschulleitung ist, während der operative Projektleiter ein Mitarbeiter ist, der sich um das Projekt kümmert. Dies hängt sicher damit zusammen, dass die Regularien des Q-Pakts vorsahen, dass die Hochschulleitungen die Anträge selbst einreichen mussten. Dabei musste auch ein Projektleiter benannt werden, dies war oft der Dienstvorgesetzte der Antragsschreibenden – in der Regel der Hochschulleiter

für Lehre. Hinzu kommen hierarchische Probleme und auch Probleme bezüglich der Weisungsbefugnis, falls ein Mitarbeiter die Projektleitung inne hätte, denn weisungsbefugt können meist nur höhere Entgeltgruppen sein. So könnte ein Hochschulprofessioneller, der wie ein Mittelbauer eingestuft ist – im TVL wäre dies zum Beispiel die Entgeltgruppe 13 – einem anderem Mittelbauer oder einem Professor gegenüber nicht weisungsbefugt sein. Dies ist durchaus als deutsches Phänomen zu verstehen, wo die verfassungsrechtlich geschützten Freiheiten verbeamteter Professoren sehr weitreichend sind<sup>61</sup>. Das ist auch der Grund, warum die zwei anzutreffenden Matrix-Projektorganisationen von Mitgliedern höherer Statusgruppen geleitet werden: ein Professor und ein verbeamteter Fachbereichsleiter aus dem Qualitätsmanagement. Die einzige reine Projektorganisation, bei der sämtliche Gestaltungsmacht über das Projekt beim Projektleiter liegt, wird ebenso von einem Professor geleitet.

Die Projektaufbauorganisation spiegelt jeweils auch die Projektmanagementdimensionen (siehe auch 3.1.1) wider, in denen die OPL tätig sind: Nur die machtvollen Projektleiter, die einer höheren Statusgruppe angehören und eine Matrix-Projektorganisation oder reine Projektorganisation leiten, sind auch klar mit allen Projektmanagementdimensionen befasst. Eine Ausnahme bildet hierbei der Fall OPL 9, der Hochschulleiter für Verwaltung, er hat mit inhaltlichen Prozessen wenig zu tun. Im Zusammenhang der Untersuchung liegt der Schluss nahe, dass eine hohe Statuszugehörigkeit benötigt wird, um eine Matrix-Organisation oder reine Projektorganisation leiten zu können. Dies scheint einleuchtend, weil bei der Matrix-Organisation potentiell Konflikte mit den Fachbereichen ausgefochten werden müssen und bei der reinen Projektorganisation sogar eine Weisungsbefugnis des OPL bestehen muss. Lediglich Professoren, sehr hoch eingruppierte Beamte oder Mitarbeiter erfüllen potentiell diese Anforderungen.

Gleichzeitig bedeutet die Matrix- oder reine Projektorganisation, dass für den Projektleiter tendenziell Aufgaben in allen vier Bereichen des Projektmanagements anfallen (siehe auch

---

<sup>61</sup> Gerade in Ländern, die stärker einer Reformierung des Hochschulbereichs durch NPM unterlagen, ist die Position der Professoren gegenüber weiteren Akteuren eher geschwächt worden. Beispielsweise ist es in Schweden üblich, dass es Fachbereichsleitungen in Instituten gibt, die keine Professoren, aber dennoch gegenüber Professoren weisungsberechtigt sind.

Abschnitt 3.1.2 und 3.1.3): Aufgaben im Zusammenhang mit dem Projektprozess, Tätigkeiten in Bezug auf das Projektteam, die fachliche Bearbeitung der Projektinhalte und die Implementation in die Trägerorganisation.

Über alle Interviews verteilt ist ersichtlich, dass die Organisation des Projektprozesses in den meisten Fällen im Vordergrund steht. Hierzu gehören insbesondere die Überwachung und Erfüllung der Berichtspflichten an den Projektträger sowie der regelmäßige Abruf von Projektmitteln und die Planung von Projektterminen. Gerade bei den Projektleitern aus einer höheren Statusgruppe sind die Prozesse eher ausgelagert oder an einen Projektmitarbeiter delegiert. Bei den Hochschulprofessionellen stellen diese Tätigkeiten im Gegensatz dazu einen großen Teil der eigenen Projektarbeit dar. Dies zeigt sich auch in der Verantwortung für den Projektprozess: Die Projektleiter von Matrix- und reiner Projektorganisation zeichnen Mittelanforderungen selbst ab, die Projektkoordinatoren bereiten diese zur Unterschrift für den offiziellen Projektleiter vor.

Ein typisches Beispiel für einen OPL, der in einer Stabs-Projektorganisation in der Dimension des Projektprozesses tätig wird: *„Ja, wir, also ich bin der Mitte so ein bisschen, ich hab jetzt noch einen Mitarbeiter in der Drittmittelverwaltung, der das Ganze mit kontrollt und ich versuche dann anhand der Ergebnisse, die er mir zuträgt, Entscheidungen zu treffen auf [meiner, A. d. A.] Ebene. Und dann, wenn es bestimmte Summen übersteigt, natürlich auch die Projektleitung nochmal eben zur Letztentscheidung aufzufordern. [...] Das Problem ist beispielsweise, dass bestimmte Mittel nicht rechtzeitig abfließen, das ist ja ganz normal und das kann man versuchen während des Jahres schon abzuhalten, aber wenn am Ende des Jahres dann auch nur 60-70 Prozent abgeschlossen sind und eben nicht die 100 Prozent, dann fragt man nach Gründen und das wird dann durchaus auch in Monitoring-Gesprächen wieder thematisiert“* (OPL 15).

Der folgende Abschnitt widmet sich den Fragen, welche klassischen Projektmanagementmethoden die OPL nutzen (Möller/Dörrenberg, 2003), um ihre Projekte durchzuführen. Hierzu wird die Einstellung der OPL zu Projektmanagement untersucht, die Dynamik des Einsatzes verschiedener Methoden erörtert und abschließend betrachtet, welche Kompetenzen die operativen Projektleiter für ihre Tätigkeit haben sollten.

## Die Anwendung von Projektmanagementinstrumenten

### *Einstellung zum Projektmanagement*

Die Bandbreite der Einstellungen gegenüber Projektmanagementtechniken ist groß, einerseits äußern einige operative Projektleiter, dass Projektmanagement hilfreich und wünschenswert sei, andererseits wird von einigen Interviewpartnern der Wert von Projektmanagement als eher marginal eingeschätzt. Dabei muss erwähnt werden, dass nicht alle OPL sich direkt über ihre Einstellung zu Projektmanagement und den damit verbundenen Methode äußern, es ist denkbar, dass eine breitere Untersuchung dazu noch mehr Aspekte freilegen könnte. Für das vorhandene Sample lässt sich aber feststellen, dass hier zwei Grundtendenzen der Einstellung zur klassischen Projektmanagementlehre und deren Instrumenten bei den Befragten sichtbar werden:

#### 1.) Die gegenüber PM positiv bis kritisch eingestellten OPL

Die erste Gruppe von Personen hält Projektmanagement für eine hilfreiche Unterstützung bei der Organisation des Arbeitsalltags im Projekt. Einige hiervon wünschen sich mehr Kenntnisse in diesem Bereich und im Rückblick auf den Projektstart eine Vorbereitung durch die Trägerorganisation. Letzteres gilt gerade für jene Personen, welche die Stelle des OPL unverhofft eingenommen haben: *„Also, ich muss sagen, ich war da am Anfang auch nicht so richtig darauf vorbereitet, weil es ja doch ein sehr großes Projekt ist, also zum einen vom inhaltlichen Umfang her, aber auch vom finanziellen [...] und da wurde ich mehr oder weniger ins kalte Wasser geschmissen und ich hab halt versucht dann mir selbst quasi zu überlegen, was ist wichtig, wie muss ich an das Projekt herangehen, wo ist die Kommunikation wichtig? [...] Und da hab ich halt dann angefangen, mir Dokumente, Excel-Tabellen und so weiter anzulegen und hätte mir da vielleicht auch gewünscht, mehr Unterstützung vielleicht zu haben oder auch besser drauf vorbereitet zu sein, weil im Studium hatte ich damit nichts am Hut“* (OPL 2).

Die positive Grundtendenz dieser Gruppe kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie PM für grundsätzlich hilfreich hält und einen nicht gedeckten Bedarf im eigenen Projekt sieht: *„Also, Inhalte von Workshops, Inhalte von Begutachtungen, Diskussionsprozesse, die halt Schritt für Schritt laufen und das schreit eigentlich nach einem Tool, wo man etwas komplexere Sachen in einen guten Überblick bringen kann, aber ich habe eben so ein Tool im Moment nicht“* (OPL 8). Trotz Ihrer positiven Einstellung bewerteten einige Angehörige dieser Gruppe eingesetzte Projektmanagementtechniken kritisch. Hilfreiche Techniken werden dabei beibehalten oder verstärkt, als überflüssig erlebte Techniken hingegen werden abgelegt: *„Gantt heißt das, mit so einem Projektmanagement-Tool gearbeitet, haben aber festgestellt, dass [...] der Aufwand, das zu pflegen, eigentlich größer ist als [der] Nutzen, den wir daraus ziehen“* (OPL 3).

## 2.) Die gegenüber PM sehr kritisch bis negativ eingestellten OPL

OPL, die sich dieser Gruppe zuordnen lassen, sind Projektmanagement gegenüber tendenziell sehr kritisch eingestellt, nehmen es als notwendiges Übel wahr, lehnen es teilweise ab und sehen oft keinen Mehrwert in Projektmanagementtechniken. Teils sieht diese Gruppe Projektmanagement darüber hinaus gar als zeitliche Zusatzbelastung: *„Meilensteinplan schön, aber Wirkung fraglich“* (OPL 11).

Gerade jene Personen, deren Hauptaufgabe nicht das Projektmanagement ist, scheinen im Projektmanagement eine Zusatzbelastung zu sehen: *„Naja, ich mein, ich hab leider immer nicht so viel Zeit, mich dann noch [...] mit dem Konzept hinzusetzen und zu sagen, jetzt den Schritt und der Prozess muss da aufgenommen werden, das ist halt für dieses Projekt im Moment gar nicht umsetzbar, weil [...] dafür bin ich halt alleine, für dieses Projekt, für diesen operativen Bereich und hab natürlich als Hauptaufgaben eigentlich andere“* (OPL 1).

*„Also ich bin, froh, wenn ich dann meinen Zwischenbericht jedes Jahr pünktlich zum dreißigsten April dann da hingeschickt habe, [...] aber dass es jetzt wirklich einen Milestoneplan gäbe, der sklavisch eingehalten wird, auch wenn das der Projektträger sich wünscht, das schaffen wir nicht. Also da passieren dann auch zu viele Dinge, wo man dann auch diesen Balkenplan anpasst oder ignoriert“* (OPL 9).

### *Dynamik des Methodeneinsatzes*

Die Gemeinsamkeit beider Gruppen liegt trotz unterschiedlicher Erfahrungen darin, dass sie bis auf einen Fall kaum klassische Methoden der Projektmanagementlehre zum Einsatz bringen. Mit Blick auf das Ergebnis, dass kaum konkrete Methoden der Projektmanagementlehre zum Einsatz kommen, stechen drei Aspekte aus dem Material besonders hervor: 1.) Die beschriebenen Hindernisse für den Einsatz von Projektmanagementmethoden, 2.) die Erfindung eigener Projektmanagementmethoden bei gleichzeitiger Abwesenheit bereits existierender Methoden, 3.) die Hervorhebung von Kommunikation als eigener Projektmanagementmethode.

#### **1.) Die beschriebenen Hindernisse für den Einsatz von Projektmanagementmethoden**

Die OPL berichten von einer ganzen Reihe an Hindernissen, die PM an ihrer Einrichtung schwierig oder gar überflüssig machen: Fehlende Planbarkeit, fehlende Zeit und zu hohe Arbeitsbelastung, fehlende Hierarchien in der Hochschule oder zu viel Hierarchie in der Hochschule.

Bereits auf den ersten Blick scheinen diese Ergebnisse widersprüchlich. Bei genauerer Untersuchung offenbart sich aber, dass in allen Argumentationen eine vermeintliche Disharmonie von Hochschule und Projektlogik zum Ausdruck kommt. Diese Argumentation wird erstaunlicherweise von beiden Gruppen verfolgt, der gegenüber Projektmanagement positiv wie der eher negativ eingestellten. Über die Fälle hinweg betrachtet scheint es, als könne man Projektmanagement mögen oder nicht mögen, aber es scheitere an den verschiedensten Gründen an Hochschulen: *„Wir sind so eine <Attribut> Hochschule, wir machen immer alles gleichzeitig als Professoren, also wir sind Projektleiter wir sitzen in den Projekten, wir lehren, wir machen die Selbstverwaltung und dadurch bleibt sehr wenig Zeit, sich wirklich ganz strukturiert mit Projekten auseinanderzusetzen, [...] was so idealerweise mit Projektmanagement gemeint ist, läuft hier immer irgendwie nebenher“* (OPL 14).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Zeit ein limitierender Faktor für den Einsatz von Projektmanagement ist, dies lässt sich aber nicht nur für die Professoren feststellen, auch OPL,



die als Mitarbeiter im Thirdspace arbeiten, geben ähnliche Probleme an: *„Ich denke, das Problem ist schon früher, eben, wenn man halt so ein Projekt, sag ich mal, sich schon mal ausdenkt und dann beantragt. Ist das halt überhaupt machbar? Oder wen brauch ich? Und haben die überhaupt Zeit? Das würde eigentlich, sag ich mal, so eine Planung von noch oberhalb erfordern [...], also, die dann sagen gut, weiß nicht. <Hochschulleiter für den Bereich Lehre>, wir haben zehn Projekte laufen und ich kann jetzt nur noch elf und zwölf machen, weil eben die Mitarbeiter nicht mehr mitkommen“* (OPL 6).

Auch Aspekte der losen Kopplung (siehe 3.2.1) werden immer wieder beschrieben, um zu untermauern, dass der Einsatz von einheitlichen Projektmanagementansätzen keinen Sinner ergeben würde: *„Nein, da halt ich auch persönlich nicht so viel von. Also, das ist für viele Sachen sinnvoll, aber, es macht keinen Sinn, hier eine Pseudo-Einheitlichkeit herzustellen, die es nicht hat. Aber das ist meine persönliche Meinung“* (OPL 7). Am deutlichsten wird dies dort, wo dezentrale Fachbereiche sich nicht an Pläne halten, ohne dass dies Konsequenzen hervorruft. Dies würde die Wirkung von Projektmanagement aussetzen: *„Also, wir haben zum Beispiel bei den Professuren gesagt: Okay, wir fangen nicht an mit einer Professur, sondern wir sagen: Okay, die erste Professur oder die ersten beiden Professuren kommen nach einem Jahr [...] und die dritte Professur kommt nach anderthalb Jahren. Da haben wir genug Zeit, die Ausschreibungstexte zu entwickeln, also nicht wir, sondern die Fakultät. [...] Das hat nur begrenzt funktioniert, und es hat dann in den konkreten Berufungsverfahren halt doch eben immer wieder Verzögerungen gegeben, so dass die Berufungen eben regelmäßig ein halbes bis ein dreiviertel Jahr zu spät erfolgt sind“* (OPL 11).

In den zuvor genannten Beispielen wird deutlich, dass es aus Sicht der OPL die organisatorischen Umstände der Hochschule sind, die Projektmanagement schwer umsetzbar werden lassen.

Wenngleich beide Beispiele unterschiedliche Aspekte herausgreifen, es ist jeweils die Organisation der Hochschule vor Ort, in diesem Fall die mangelnden Zeitressourcen und Effekte loser Kopplung, welche einen gerichteten Einsatz von Projektmanagement zu verhindern scheinen. Das Gleiche gilt für benannte Hindernisse in Bezug auf fehlende Planbarkeit: Zum einen seien Projektkosten nur schlecht über Jahre voranzuplanen, man denke zum Beispiel

an Reisekosten, zum anderen ändere sich beispielsweise die Personalsituation. Wenn Personalveränderungen vorkämen, dann würfen diese Planungen über den Haufen, weswegen es sich gar nicht erst zu planen lohne: *„Jetzt ist es uns passiert, dass eine aus persönlichen Gründen, eine dann dieser Mitarbeiterinnen aus der dritten Säule, zum einunddreißigsten Januar gekündigt hat und dann ist jetzt Mitte März die Nachfolgekollegin eingestellt worden, das wirft natürlich dann auch den Plan total über den Haufen“* (OPL 9).

Folgt man den Argumentationen der OPL, so scheint es, als ob Projektmanagementtechniken in der Hochschule wenig oder keinen Sinn haben. Es scheint so, als beiße sich Projektmanagement die Zähne an der anarchischen, lose gekoppelten Hochschule aus: *„Ansonsten Projektmanagement, ja ist halt schwierig. Sie haben keine hierarchische Struktur, also selbst die pyramidale Struktur, die im Antrag kommuniziert wird von Projektleitung, Teilprojektsprecher und dann der unteren Ebene kann ja kaum eingehalten werden, [...] alle agieren doch in einem sehr großen Geflecht, man kann keine Anweisung erteilen, man kann nur versuchen zu überzeugen und die Stelle so zu überzeugen, dass sie wiederum diejenige überzeugt, die dann das operativ umsetzen. Ja, also in den wenigsten Fällen haben die Projektleiter dann auch eine hierarchische Weisungsfunktion gegenüber Projektmitarbeitern“* (OPL 15).

Es gibt zwar viele Erklärungen, warum Projektmanagement in der Hochschule problematisch ist, diese haben ihren gemeinsamen Kernpunkt allerdings darin, dass die Organisation Hochschule den Projektmanagementtechniken entgegenstehe. Wie aber sind die Projekte an Hochschulen dann organisiert? Welche anderen Methoden stehen hinter ihrer Durchführung? Welche Methoden sind das, die sich mit der Kultur der Hochschule vereinbaren lassen? Diese Fragen finden ihre Berechtigung darin, dass trotz aller scheinbaren Unvereinbarkeit von PM-Techniken und Hochschule Projekte durchgeführt werden. Jeder der Befragten hat eigene Erfahrung in Projekten gemacht und setzt diese im operativen Geschäft um. Die völlige Abwesenheit von Techniken und Instrumenten zur Umsetzung scheint unwahrscheinlich. Klar ist, dass die Projektform sich an Hochschulen massiv ausgebreitet hat, sich vermutlich weiter verbreiten wird und die Logik der jeweiligen Handlungsfelder beeinflusst. Torka (2009) hat das für den Forschungsbereich an Hochschulen beeindruckend rekonstruiert. Er kann deutlich zeigen, dass es sich bei der Projektform nicht um eine Bezeichnung ohne Inhalt

handelt, im Gegenteil ist die Projektform ein sehr starkes Orientierungsmuster, welchem man sich kaum entziehen kann, das also „handlungspraktisch in Anspruch genommen wird“ (Torka, 2009, 49).

## **2.) Die Erfindung eigener Projektmanagementmethoden bei gleichzeitiger Abwesenheit bereits existierender Methoden**

Dass die Projektform auch im Bereich der Q-Pakt-Projekte volle Durchschlagskraft entfaltet, lässt sich anhand von Torkas Studie über den Forschungsbereich gut nachvollziehen (Torka, 2009). Dass hierzu jedoch keine klassischen Projektmanagementmethoden eingesetzt werden, wurde im vorangegangenen Abschnitt gezeigt. Dadurch steht die Frage im Raum, ob an diese Leerstelle andere Techniken und Instrumente treten, und falls ja, welche es sind und wie sie sich von gängigen Instrumenten unterscheiden, die laut der Projektleiter nicht gut zur Hochschule passen.

Das empirische Material gibt hierzu teilweise Auskunft, es lässt sich daran zeigen, dass die operativen Projektleiter eigene Projektmanagementtechniken vor Ort entwickeln. Diese beziehen sich jeweils auf die Projektmanagementdimension, in der die operativen Projektleiter auch tätig sind. So gibt es vereinzelt Projektleiter, die ein umfänglicheres Methodenset entwickeln, oder entwickeln lassen, hierzu zählen vor allem jene OPL, die einer Matrix-Projektorganisation vorstehen. Besonders stark ausgeprägt ist die Entwicklung und Anwendung von Techniken zum Management des Projekts bei OPL 3. Dieses Projekt entspricht einer reinen Projektorganisation und der OPL nutzt ein ganzes Set an Methoden, so auch ein eigens entwickeltes Prozesshandbuch, um die Abläufe im Projekt zu vereinheitlichen und transparent zu machen:

*„Und das, ist gut, das war zu Anfang, das muss man vielleicht auch sehen, zu Beginn der Sache, wenn man diese Prozesse beschreibt, ist es ja eine gewisse Arbeit, das heißt, man ist immer mit zwei Sachen, wenn man was zum ersten Mal macht, das macht man zu Anfang ja ständig, ist man immer auf zwei Ebenen, auf der operativen Ebene und auf der Meta-Ebene der Prozessdokumentation. Und dann macht man es noch ein paar Mal, gleicht das ab,*

gleich das ab, und dann hat man es ja auch schon routiniert, indem man es auch schon auf der Meta-Ebene aufgeschrieben hat und diese Routine entwickelt hat, muss man dann natürlich [nicht] ständig da noch reingucken. Aber, wie gesagt, wenn es mal irgendwo hakt oder irgendwo was nicht richtig läuft, dass man sagt, Mensch, lass uns da nochmal eben ins Prozesshandbuch gucken. Das ist eigentlich ein Impuls, der, ähm, aus einem Unternehmen kam, das hat eine Mitarbeiterin in ihrem Praktikum im Unternehmen kennengelernt, die hat das vorgeschlagen und da haben wir gleich gesagt, super Idee, das machen wir. Und ich glaub, wir sind das einzige Projekt, das das macht und wir sind sehr froh darüber“ (OPL 3). Auffällig ist in diesem Fall auch, von welchem durch die Entwicklung der Tools entstehenden Mehrwert OPL 3 berichtet. Es scheint sich durch das Instrument die Verbindlichkeit zu erhöhen und auf lange Sicht auch Zeit gewinnen zu lassen. Paradoxerweise lassen sich also Ressourcen durch PM-Methoden schöpfen, die andere Projektleiter als Mangelware darstellen und derentwegen klassische Techniken zum Projektmanagement nicht zum Einsatz kommen. Natürlich ist am Fall von OPL 3 aber auch nicht zu vergessen, dass der OPL der Statusgruppe von Professoren angehört und durch die reine Projektorganisation eine starke Stellung im eigenen Projekt hat. Die Projektleiter entwickeln jeweils Techniken, die auch zu ihrer Projektorganisation, ihrer Stellung im Projekt und den Projektmanagementdimensionen passen, in denen sie hauptsächlich tätig sind. So zeigt sich am Beispiel von operativen Projektleitern, die im QM angestellt sind und einer Matrix- oder Stabs-Projektorganisation angehören, dass diese eher auf den Projektprozess bezogene Techniken entwickeln. So werden häufig Ablaufpläne mit Excel erstellt, die mit den Mittelflächen synchronisiert werden. Ein OPL stellt dabei fest, dass mit den fehlenden Kenntnissen über Projektmanagement die Herausforderung einhergeht, bereits vorhandenes Wissen zu ignorieren und vor Ort ständig neue Lösungen zu entwickeln: „Weder mit Milestones noch mit anderen Tools und da fehlt mir natürlich so ein bisschen die Kompetenz, um das jetzt auch in so einem Zusammenhang hier unterzubringen. Also es ist im Grunde schon ein bisschen so, das Rad immer wieder neu zu erfinden“ (OPL 8).

Gerade im Hinblick auf die existierenden Projekttechniken, zum Beispiel Projektstrukturpläne und die Vereinbarung von gemeinsamen Projektaufträgen, ist zu vermuten, dass hier tat-

sächlich das Rad stetig neu erfunden wird. Die selbst entwickelten Methoden scheinen sich nämlich durchaus auf die gleichen Funktionen zu beziehen wie klassische Projektmanagementmethoden.

Einen weiteren bedeutenden Aspekt stellen in diesem Zusammenhang die Vorgaben zur Projektdurchführung seitens des Projektträgers dar: Die Hochschulen sind im Verlauf ihrer Projekte auf bindende Berichtspflichten festgelegt, mussten ihre Ziele im Antrag darstellen und dem Projektantrag einen Meilensteinplan beilegen. Diese eklektizistischen Elemente einer anfänglichen Projektplanung werden aber zum großen Teil nicht weitergeführt: *„[Es] war mit dem Formantrag dann ja tatsächlich auch ein, ein Balkenplan einzureichen, und der entspricht ja ein bisschen so einem Milestone-Plan, insbesondere was jetzt die Festlegung von Zwischenevaluationen, Umfragen, das Erstellen einer Evaluationsordnung angeht, in welchem, also an welchem Punkt im Projekt das in Angriff und genommen werden soll und umgesetzt werden soll, das machen wir schon. Ich muss aber auch sagen, dass man jetzt so, wenn man jetzt ans Projektmanagement denkt, und es dann darum geht, bei diesen Milestones dann auch noch bestimmte Pufferzonen einzubauen und dann Rückfragen und die smart formulierten Ziele, das ist nicht so“* (OPL 9).

*„Das haben wir natürlich. Wir haben ja den ursprünglichen Projektplan, in dem die definiert sind. Aber also zum Beispiel den Projektplan, den ursprünglichen, schreiben wir jetzt nicht fort, also den verändern wir nicht. Der steht im Hintergrund, der ist auch eigentlich so breit, dass er passt. [...] Andererseits, wo er nicht gepasst hat, haben wir ihn schon lange geändert, also sozusagen inhaltlich geändert und wir haben dann eigentlich innerhalb der Projekte, also jetzt für die Projekte, die wir hier direkt haben, haben wir unsere Meilensteine schon, auch wenn wir sie vielleicht nicht so nennen, aber wir haben unsere Projektabläufe“* (OPL 7).

In den Beispielen wird deutlich, wie der ursprünglich Antrag als Element gilt, an welchem man sich als OPL entlanghangeln kann. Von Seiten des Projektträgers scheint dies auch gewünscht, Änderungen müssen jeweils mit Änderungsanträgen beantragt werden. Änderungen, welche die Ziele des Projekts treffen, sind dabei aber nicht erlaubt. So scheinen sich die Projekte mit zunehmender zeitlicher Entfernung zum Ursprungsantrag zwar zu verändern, wie im letzten Zitat deutlich wird, dies zeichnet sich aber in den internen Projektdokumen-

ten nicht mehr ab. Das könnte eine Begründung sein, wenn die Projekte nach einiger Zeit unplanbar erscheinen, denn Projektpläne ändern sich in aller Regel, vor allem bei der Laufzeit von Projekten des Q-Pakts Lehre (Laufzeit 4,5-10 Jahre!). Wenn sich dies nicht in einer fortschreitenden Projektplanung und -dokumentation abbildet, dann ist ein Auseinanderdriften von ursprünglichem Projektplan und Realität vorprogrammiert. Zwar soll dem mit regelmäßigen Berichten an den Projektträger begegnet werden, die operativen Projektleiter berichten auch, dass diese Berichte immense Bedeutung für sie haben. Die Bedeutung scheint allerdings so groß, dass der tatsächliche Inhalt gegenüber der Form unwichtiger wird. Im Sinne des Kopplungsbegriffs des Neoinstitutionalismus scheint es diskussionswürdig, ob es sich hierbei um eine Ent-Kopplung handelt (Wolff, 2005; Zechlin, 2011): die Hochschulen also eine Fassade nach außen hin aufbauen, um innen funktionsfähig zu bleiben. So gesehen erführe der Projektträger, was er hören möchte beziehungsweise hören soll, um sich im Mehrebenensystem selbst rechtfertigen zu können, die Realität an der Hochschule sähe aber möglicherweise ganz anders aus.

Im Material finden sich nur wenige Hinweise auf ein geregeltes Änderungsmanagement seitens der operativen Projektleitungen. Selbst der Prozess, Änderungsanträge beim Projektträger zu stellen, ist unklar: *„Wie meldet man jetzt was und wie stellt man dann wieder einen Änderungsantrag genau. Also das macht's dann doch manchmal sehr schwierig“* (OPL 2). Stattdessen scheint der Regelfall zu sein, dass die OPL überwiegend als Eingreiftruppe bei Problemen bereitstehen. Die Herausforderung der sich ständig ändernden Bedingungen und fehlenden Methoden ist mit einem enormen Kommunikationsaufwand verbunden. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass Kommunikation von den OPL immer wieder als Methode benannt wird, die zu ihrem Projektmanagementansatz vor Ort gehört.

### **3.) Die Hervorhebung von Kommunikation als eigener Projektmanagementmethode**

Mehr als die Hälfte aller Fälle (9 von 16) beinhalten Aussagen dazu, dass Kommunikation eine Methode des jeweiligen operativen Projektleiters sei: *„Ich glaub eine andere Methode ist, immer wieder nachzuhören, wie es läuft, also nachzufragen, zu gucken. Einfach mal das Gespräch suchen, zu gucken, wo was ansteht, vielleicht kann man das als Methode bezeich-*

*nen, fällt mir schwer das zu sagen, weil [ich] jetzt auch sozusagen keine Lehrbuchmethoden kenne“ (OPL 7).*

Es scheint so, als trete Kommunikation als sehr wichtige Kompetenz hervor, die besonders gefragt ist, um das Projekt in die Trägerorganisation zu implementieren: *„Es braucht einfach sehr viel Zeit, sehr viel Überredungskunst auch, weil Hierarchien selten sind, eher ist es dann wirklich eine chaotische, wenngleich etwas durch professorale Strukturen geordnete Situationen, also es ist sehr viel, sehr viel überzeugen, sehr viel reden“ (OPL 15).*

Die Projektleiter verweisen mit der starken Betonung von Kommunikation als PM-Methode darauf, dass dies eine von ihnen entwickelte Strategie ist, um jenen Problemen zu begegnen, derentwegen Projektmanagement an Hochschulen vermeintlich nicht funktioniert: Die eigene Kultur von Hochschulen, die auf die Hochschule als Organisation voll durchzuschlagen scheint.

Die Bedeutung der Kommunikation des Projektleiters steigt im Fall von OPL 16 ganz deutlich mit der Ansiedlung der Teilprojekte: *„Und gerade dieser Vernetzungs- und Austauschaspekt meiner Arbeit ist natürlich sehr stark konzentriert auf die Projekte, die übergreifend sind“ (OPL 16).* Mit diesen übergreifenden Projekten sind die gemeint, die nicht in einem bereits bestehenden dezentralen Bereich, zum Beispiel einem Institut oder Fach, angesiedelt sind. Es handelt sich um Projekte, die quer zum Bereich Studium und Lehre der Hochschule liegen, sie sind beispielsweise im Qualitätsmanagement, der Studienberatung oder einem Auslandsamt angesiedelt, also genau in jenen Strukturen, in denen Hochschulprofessionellen im Normalfall beschäftigt sind. Es ist also wenig verwunderlich, dass Kommunikation hier eine große Rolle zu spielen scheint, insbesondere wenn man sich die Untersuchungsergebnisse von Schneijderberg (2012) zum Kompetenzprofil von Hochschulprofessionellen vor Augen führt. Im nächsten Abschnitt wird die Studie von Schneijderberg vorgestellt und modifiziert durchgeführt. In Anlehnung daran entstand ein eigenes Kompetenzprofil der operativen Projektleiter, das auf den Daten der hier vorliegenden Studie beruht.

### **Kompetenzprofile operativer Projektleiter**

Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen für die Tätigkeit als operativer Projektleiter aus Sicht der Befragten notwendig sind. Die Ergebnisse des vorangegangenen Abschnitts haben

gezeigt, dass Kommunikation und die Entwicklung eigener Projektmanagementmethoden eine große Rolle im Projektleiterhandeln spielen. Daher ist anzunehmen, dass die Projektleiter einen Schwerpunkt auf die sozio-kommunikativen Kompetenzen und Transferkompetenzen legen (Schneijderberg/Hinzmann, 2012). Um der Frage nach den Kompetenzprofilen nachzugehen, wurde das Untersuchungsdesign von Schneijderberg und Hinzmann adaptiert, das folgende Kompetenzbereiche für Hochschulprofessionelle definiert: Fachliche Kompetenzen, allgemeine kognitive Kompetenzen, Transferkompetenz, sozio-kommunikative Kompetenzen, Zusatz-Qualifikationen, Kompetenzen zur Selbstorganisation und internationale Kompetenzen (Schneijderberg/Hinzmann, 2012, vgl. auch Abschnitt 4.1.7).

Repräsentative Ergebnisse aus Schneijderbergs und Hinzmanns Untersuchung zeigen, dass die Gruppe der Hochschulprofessionellen den sozio-kommunikativen Kompetenzen, dort insbesondere der Kommunikation, mit 61% den mit Abstand größten Stellenwert zuweisen. Auf Kommunikation folgt mit 35% der zweitgrößte Kompetenzbereich, diese Kompetenz ist mit „Verständnis für Hochschulabläufe“ beschrieben, sie zählt damit zu den Transferkompetenzen. In den obigen Ergebnissen zur Dynamik des Methodeneinsatzes der Projektleiter aus der vorliegenden Untersuchung spiegeln sich also die Ergebnisse der genannten Studie von Schneijderberg und Hinzmann (2012) wider, denn hier wurde Kommunikation als eigenes Projektmanagementtool beschrieben. Ein Mittel, mit dem sich auch fehlende fachliche Kompetenzen über Projektmanagement in ihren Auswirkungen begrenzen lassen. Kommunikation scheint die wichtigste Kompetenz der Projektleiter zu sein, doch wie äußern sich die Projektleiter konkret zu den Kompetenzanforderungen an ihre Person? Und wie stehen die Kompetenzen zueinander in Relation? Um dies herauszufinden, wurden die Interviews nach einem deduktiven Kategoriensystem kodiert, die Kategorien sind entlang der oben beschriebenen Kompetenzbereiche von Schneijderberg und Hinzmann (2012) festgelegt worden. Im Anschluss an die Kodierung wurden die einzelnen Kompetenzen nach ihrer Bedeutung anhand folgender Skala eingeschätzt: 1. Nennenswert, aber nicht sonderlich wichtig, 2. wichtig bis sehr wichtig mit Einschränkungen, 3. explizit notwendig und sehr wichtig. Die Skalierung der einzelnen Codes ließ einen genaueren Blick auf die umschriebenen Kompetenzen durch die Projektleiter zu: Nicht nur die Frequenz, sondern auch die Wichtigkeit konnte so in die



Auswertung einbezogen werden. Es zeigte sich dabei, dass die Projektleiter keine Kompetenzen nannten, die sie für gänzlich unwichtig hielten. Ein Ergebnis, das durchaus einleuchtet: Warum sollten die Befragten Kompetenzen nennen, wenn ihnen sie diese bedeutungslos erscheinen? Gleichzeitig war dennoch ein deutliches Gefälle in der Häufigkeit der Nennungen und der Bedeutung zu erkennen. Das arithmetische Mittel der Skalierung zur Wichtigkeit wurde mit der Häufigkeit der Nennung einzelner Kompetenzbereiche verrechnet<sup>62</sup>, was eine Darstellung der genannten Kompetenzen nach Häufigkeit, Wichtigkeit und Bedeutung im Bezug auf die anderen Kompetenzen zulässt. Ein Blick auf die hier graphisch dargestellte Bewertung der Kompetenzen durch die Projektleiter zeigt sehr ähnliche Resultate wie die vorangegangene Studie. Das Ergebnis unterscheidet sich vor allem darin, dass Kommunikation hier noch massiver als wichtiger Kompetenzbereich von den anderen Kompetenzen abgesetzt ist:

---

<sup>62</sup> Das deduktive Kategoriensystem eignete sich insgesamt hervorragend zur Kategorisierung der Einschätzungen der Kompetenzen. Nur 4 von insgesamt 97 Nennungen waren nicht codierbar. Hingegen war es schwieriger, die Statements der OPL hinsichtlich der Wichtigkeit von Kompetenzen einzuschätzen. Es konnten insgesamt 24 von 97 Nennungen nicht eingeschätzt werden, obwohl bei jedem Code das gesamte Interview als Kontext herangezogen wurde. Dies lag vor allem an sehr häufigen Aufzählungen, die ohne Wertungen vorgenommen wurden.

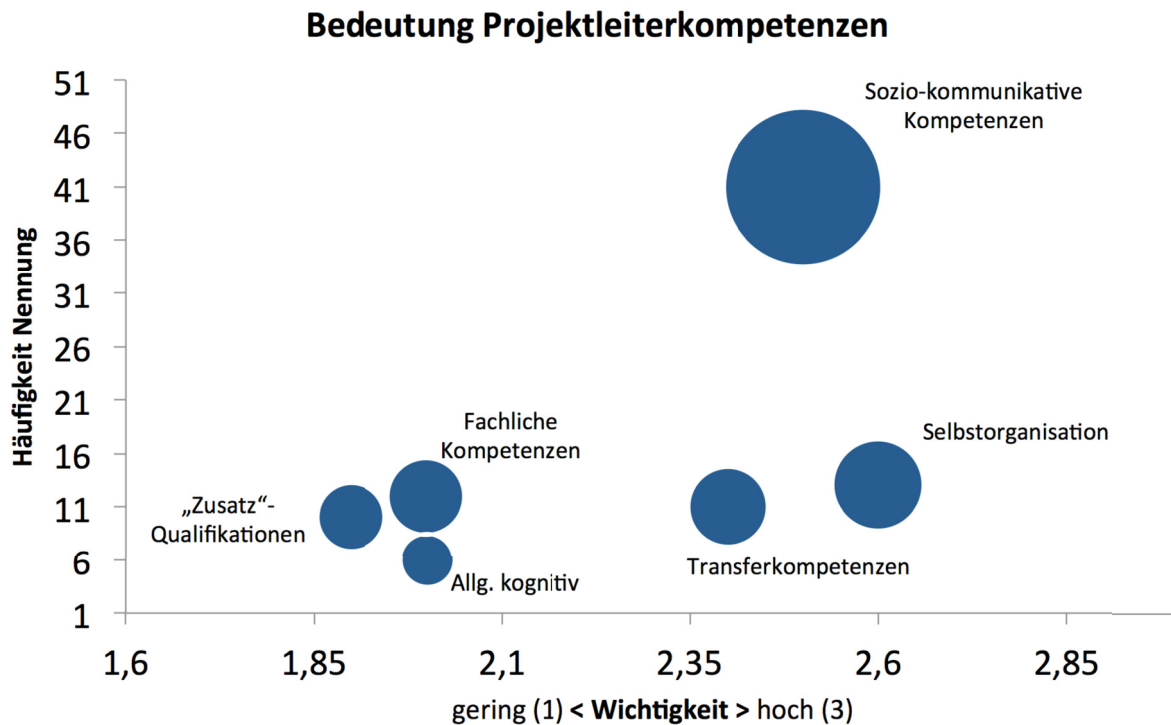


Abbildung 18: Projektleiterkompetenzen

Insgesamt werden die sozio-kommunikativen Kompetenzen mehr als drei Mal so häufig genannt wie andere Kompetenzen und in ihrer Bedeutung tendenziell sehr hoch eingeschätzt. Die Position des Projektleiters kann entsprechend zusammengefasst werden: Es muss eine Person sein, die sehr gut kommunizieren kann. Die sozio-kommunikativen Kompetenzen beziehen sich dabei laut Aussage der Interviewten auf alle Bereiche des Projektes: Kommunikation im Projekt, in der Hochschule und mit externen Projektbeteiligten. Die Projektform (Torka, 2009) scheint auch in dieser Hinsicht im Bereich Studium und Lehre durchzuschlagen, denn im temporären sozialen System des Projekts wird der Kommunikation eine sehr große Bedeutung zugeschrieben (Freitag, 2011). Mit Blick auf die vorangegangene Studie (Schneijderberg/Hinzmann, 2012) lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse sich hier reproduzieren ließen, allerdings mit Unterschieden. Kommunikation scheint eine noch größere Rolle für die Hochschulprofessionellen in Projekten zu spielen, als dies in anderen Bereichen der Fall ist. Gleichzeitig spielen hier auch Transfer- und Selbstorganisationskompetenzen

eine Rolle. Während bei den Selbstorganisationskompetenzen vor allem der Umgang mit Frustration und die organisierte Arbeitsweise von Bedeutung sind, stehen bei den Transferkompetenzen Kenntnisse der Abläufe in einer Hochschule im Vordergrund: *„Wie Universität funktioniert, ist schon wichtiges Know-how, ich glaub, wenn man jetzt so von außen kommt, oder eben nicht universitär, bräuchte man wirklich Minimum ein halbes Jahr, um da einigermaßen durchzublicken, wie läuft das eigentlich und wer sind die Ansprechpartner? [...] Das sind so ganz viele Kleinigkeiten“* (OPL 6).

OPL 7 beschreibt, wie Transferkompetenz, in Form von Wissen über organisationale Abläufe, und Selbstorganisationskompetenz zusammenwirken: *„Verwaltung Verwaltung sein lassen, und wissen, das geht einfach nur mit einer gewissen Geschwindigkeit und das braucht Prozesse, die man vielleicht nicht will, aber die man nicht verhindern kann und dem auch Zeit zu geben und gucken, wie man trotzdem an das Ziel kommt“* (OPL 7).

Passend zu den oben beschriebenen Ergebnissen spielt Projektmanagement als fachliche Zusatzqualifikation eine eher untergeordnete Rolle: *„Und dann, ja, Projektmanagement schadet sicherlich nicht, aber ich glaube, es geht auch ohne“* (OPL 10). Hauptsächlich wird allerdings nicht Projektmanagement als Zusatzqualifikation verstanden, sondern der Umgang mit Zahlen und finanziellen Aspekten der Projekte: *„Und ganz wichtig [...] einen finanziellen Überblick über Projekte natürlich zu haben und auch äh einen Blick für Zahlen. Das ist entscheidend. [...] Also, grade auch vor dem Hintergrund der Mittelbewirtschaftung, Abrechnung etc.“* (OPL 16).

Während kommunikative Kompetenzen die absolute Spitze des Kompetenzprofils ausmachen, wird durchaus auch der Selbstorganisation und dem Wissen über die Organisation eine hohe Bedeutung beigemessen. Eine eher untergeordnete Rolle spielen die weiteren Kompetenzbereiche, markiert durch das Schlusslicht der Zusatzqualifikationen wie Projektmanagement und dem Umgang mit Datenverarbeitungsprogrammen zur Mittelbewirtschaftung.

### 6.2.3 Zwischenfazit I (Projektmanagement)

Mit Blick auf die Ausgangsfragen, welche Bedeutung klassischem Projektmanagement an Hochschulen zuzumessen ist und wie das Kompetenzprofil von operativen Projektleitern an Hochschulen gestaltet ist, lässt sich zusammenfassend feststellen:

Sowohl hinsichtlich der Einstellung als auch des Einsatzes und Stellenwertes klassischer Projektmanagementansätze unterscheiden sich die Projekte an den Hochschulen stark, gemeinsam ist jedoch allen Projekten, dass sie sich unter den Gesichtspunkten der klassischen Projektmanagementlehre gut betrachten lassen. Während die strukturellen Ausprägungen von Projektmanagement markant und sichtbar sind, so zum Beispiel die verschiedenen Projektaufbauorganisationen, sind klar benannte Projektmanagementmethoden nahezu vollständig abwesend. Es gibt eine große Bandbreite an Argumenten, warum auch positiv eingestellte Projektleiter den Methoden wenig Wirkung beimessen, meist im Zusammenhang mit der Spezifität der Hochschule als Organisation. Gleichwohl, in dem einzigen Projekt, das gezielt Projektmanagementmethoden einsetzt, sind diese als hilfreiche Tools erfahren worden – als Tools, die dort sogar jenen Problemen entgegenzuwirken scheinen, die andere Projektleiter als Grund angeben, warum Projektmanagement an der Hochschule eher dysfunktional sei.

Es ist über die Projekte hinweg auch zu erkennen, dass ein starker Zusammenhang zwischen der Statusgruppenzugehörigkeit des Projektleiters und den weiteren Aspekten des Projekts besteht. Interessant wäre an dieser Stelle auch der Vergleich mit einem internationaleren Sample in Form einer Folgeuntersuchung. Es ist wahrscheinlich, dass beispielsweise in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern durchaus ein schwächerer Zusammenhang von Macht und Statusgruppenzugehörigkeit zu finden wäre. Hier wäre ein Projektmodell mit Thirdspace Professionals vorstellbar, bei dem diesen eine stärkere Stellung in Projekten zukäme, als dies in den hier untersuchten Projekten möglich scheint. Ein potentieller Vorteil hiervon könnte darin liegen, eine höhere Professionalität in Bezug auf Projektmanagement zu fördern. Zumindest für das vorliegende Sample kann gesagt werden, dass mit steigender Kenntnis über Projektmanagement die Überzeugung steigt, dass Projektmanagementmethoden auch in der Hochschule vernünftig einsetzbar sind. Die teilweise fehlenden Kompe-

tenzen der Hochschulen in Bezug auf Projektmanagement zeigen sich auch in der Projektplanung: Es wurde oft keine Arbeitszeit einberechnet, um die Projekte zu koordinieren – ein klassischer Fehler mit starken Auswirkungen, der in der Projektmanagementlehre stets bemängelt wird. Für jedes Teilprojekt und das Gesamtprojekt werden eigene Zeitfenster benötigt, solche sind in den untersuchten Projekten kaum vorhanden. Die meisten OPL haben einen nicht näher bezifferten Anteil ihrer Arbeitszeit, um das Projektmanagement durchzuführen. Unter diesen Umständen ist eine Professionalisierung, auch in grundlegenden Ansätzen, kaum zu erwarten. Daher wäre eine mögliche Schlussfolgerung die gezielte Professionalisierung der Projektleiter, diese könnten dann als Multiplikatoren funktionieren und Projektmanagement mit den kommunikativen Prozessen verbinden, die für die Projektleiter so wichtig sind. Man könnte so aus zweierlei Kompetenzen schöpfen: Einerseits aus den methodischen PM-Kompetenzen, die erprobte Routinen bieten könnten und andererseits aus den kommunikativen Kompetenzen und dem Wissen über die Eigenheiten der Hochschule, die gemeinsam einen Transfer der PM-Routinen auf nicht standardisierbare Situationen in Hochschulen ermöglichen würden.

Ein grundsätzlicher Widerspruch zwischen Projektmanagement und Hochschule kann hier nicht konstatiert werden. Torka hat allerdings auf die Gefahr hingewiesen, dass die Form von Projekten deren Inhalt übertönen kann (Torka, 2009). Es ist also eine kritische Überprüfung der jeweiligen Instrumente einerseits und der Abhängigkeit vom Akteur Projektträger andererseits angezeigt.

Eine besondere Rolle nimmt für Projektmanagement an Hochschulen die Kommunikation ein, sie scheint eine Schlüsselrolle bei der Implementation des Projektes zu spielen und nimmt die größte Bedeutung unter den Projektleiterkompetenzen ein. Dabei sind die sozial-kommunikativen Kompetenzen in den Projekten in verschiedenste Richtungen wichtig: Kommunikation mit dem Projektträger, Kommunikation mit der Hochschule, Kommunikation innerhalb des Projekts. Damit verweist die Rolle der Kommunikation auch bereits auf das nächste Kapitel: In der enormen Bedeutung der Kommunikation spiegelt sich die Rolle des Projektleiters als verbindendes Element wider. Aus Sicht der Dialektik der Kopplung wird der Projektleiter als ein Kopplungsagent sichtbar, von dessen kommunikativen Fähigkeiten ab-

hängt, ob das Projekt an den entscheidenden Stellen den Anschluss an die bestehenden Akteure erhält.

Im Anschluss wird daher die Besonderheit von Hochschulen im Zusammenhang mit Projekten aus der Perspektive der Dialektik der Kopplung heraus betrachtet. Kopplung wird oft als Konzept herangezogen, um die organisatorische Besonderheit von Hochschulen mit Blick auf das gemeinsame Handeln zu betrachten. Um die Dimensionen des Zusammenhandelns der Akteure über mehrere Ebenen/Institutionen betrachten zu können, wird das Handeln der Projektleiter im anschließenden Kapitel als Rekontextualisierung betrachtet, eine Möglichkeit organisatorische Besonderheiten der Hochschulen und das Steuerungshandeln im Bildungssystem zusammenzuführen.

### **6.3 Die operativen Projektleiter als Kopplungsagenten**

Zu Beginn dieses Kapitels soll die Forschungsfrag im Bezug auf die Hochschule als loosely coupled system (siehe Kapitel 3.2) in Erinnerung gerufen werden:

*Wie wirkt die organisatorische Besonderheit loser Kopplung von Hochschulen auf Projektmanagementprozesse?*

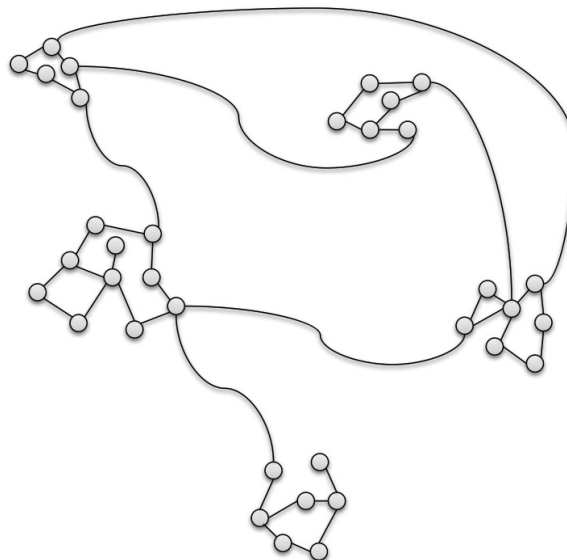
Dabei gilt es zuerst, aus den erhobenen Daten zu klären, ob darin Hinweise auf Kopplung zu finden sind. Es ist festzustellen, dass die Berichte der OPL sehr viele Rückschlüsse auf Kopplungsphänomene zulassen. In jedem Interview sind Hinweise auf lose und enge Kopplungen zu finden. Wie allerdings fügen diese sich in das Gesamtbild der untersuchten Projekte ein? Anhand der Projektaufbauorganisation und der Erfahrungen der OPL lässt sich zeigen, dass es im Wesentlichen zwei übergeordnete Formen der Kopplung gibt, nach denen sich die hier untersuchten Projekte als Ganzes in ihre Hochschule einfügen. Im Anschluss an die Darstellung dieser Integration der Projekte in die Hochschulen als gekoppelte Systeme wird eine zweite Perspektive eingenommen: Die Sicht auf das konkrete Handeln der Projektleiter, die als Kopplungsagenten sichtbar werden. Bereits die starke Betonung der Kommunikation als wichtigste Projektmanagementkompetenz durch die OPL (siehe Kapitel 6.2.2) zeigt, dass das Zusammenbringen verschiedener Akteure eine große Herausforderung darstellt. Allerdings geht die Idee der Dialektik der Kopplung nicht in kommunikativen Aspekten auf. Kopplung

wird auch durch institutionalisierte Praktiken markiert und davon sind im Umfeld der hier untersuchten Projekte sehr viele zu entdecken. Das prominenteste Beispiel sind sicher die verbindlichen Berichtspflichten dem Projektträger gegenüber, von denen auch der Mittelfluss abhängt. Dies ist allerdings nur ein Beispiel, das auf Kopplung mit externen Akteuren eingeht. Die Handlungen, die auf Kopplung ausgerichtet sind und die Praktiken, die mit Kopplung einhergehen, können jedoch im Zusammenhandeln mit unterschiedlichen externen und internen Akteuren betrachtet werden. Es ist ein Unterschied, wie mit externen Partnern, hochschulintern oder projektintern auf Kopplung seitens der OPL eingewirkt wird.

### **Das Projekt als eng gekoppelte Einheit in lose gekoppelten Hochschulen**

Lose gekoppelte Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie eng verknüpfte Untereinheiten besitzen, die allerdings eher lose miteinander verkoppelt sind (Weick, 1976; Wolff, 2005). Die in der Abbildung dargestellten Untereinheiten können in Bezug auf die Hochschule beispielsweise Fachbereiche, Forschungseinrichtungen, Teile der Zentralverwaltung oder Rektorate/Präsidien darstellen.

Abbildung 19: Lose gekoppeltes System



Aus dem Material heraus wird deutlich, dass es zwar lose und enge Kopplung im Umfeld der Hochschulprojekte gibt, nach wie vor aber davon ausgegangen werden kann, dass die in der Abbildung symbolisch dargestellte lose Kopplung der Untereinheiten in den Hochschulen erhalten bleibt. Diese Beharrungskräfte sind kennzeichnend für Bildungsinstitutionen, gerade für Schulen und Universitäten (Durdel/Knoke, 2011; Kehm, 2012). In Umfeld der Projekte sind Kopplungsphänomene stark präsent, es können frappierende Beispiele für lose Kopplung beobachtet werden. Ein OPL berichtet von seiner Anbindung als Projektleiter an die Hochschule, dabei wird sowohl die Diffusion der zugeschriebenen Verantwortung deutlich als auch die irreführende offizielle Zuständigkeit der Hochschulleitung:

*„OPL 4: Ich sag ja, ich hab überhaupt keine Anbindung an irgendjemand. Ich entscheide auch, ob was weiß ich wie viel Mittel wir am Ende des Jahres versuchen übertragen zu lassen ins nächste Jahr, wie wir klarkommen, dass uns nichts verloren geht und so. Das mach alles ich.*

*Interviewer: Also Sie tragen eine sehr hohe Verantwortung?*

*OPL 4: Die Ganze so genau genommen. [...] Also nicht formal eigentlich, weil ich bin wie gesagt nur Verwaltungsmitarbeiter/in“ (OPL 4).*

Im Anschluss werden auch die verminderten Kontakte und Kontrollen im gleichen Fall deutlich, zur Frage nach dem Austausch mit der Hochschulleitung, die offiziell zuständig zeichnet, erklärt OPL 4:

*„Interviewer: Wie muss man sich das vorstellen, wie ist der Informationsfluss?*

*OPL 4: Ich berichte gelegentlich, wenn ich meine, dass es etwas berichtenswertes gibt, insbesondere über, ja, wenn sich was, was Wichtiges tut, also jetzt zum Beispiel war es so, dass wir mit unserm Tutorenprogramm anfangen, uns an Tagungen beteiligen, Posterpräsentationen und so zu machen. [...] Also solche Dinge, da informier ich, aber es gibt niemals eine Frage an mich, also kein Mensch fragt mich jemals: Wie ist der Projektstand?“ (OPL 4).*

Solche losen Kopplungen mögen unter anderem dafür verantwortlich sein, dass die OPL der Selbstorganisationskompetenz so einen hohen Stellenwert unter den Kompetenzen einräumen (siehe Abschnitt 6.2.2). Die hohe Selbstorganisation könnte ein Weg sein, um der großen Verantwortung gerecht werden zu können, die von einigen OPL getragen wird, wenngleich auch einige dies problematisieren und die Übernahme von Verantwortung unter den



Umständen schlechter Einbindung ablehnen. Am vorigen Beispiel lassen sich allerdings nicht nur problematische Effekte loser Kopplung erkennen, auch die Effizienz wird deutlich, die durch das Verhalten von OPL 4 erreicht wird: Abstimmungsprozesse werden hier minimal gehalten, nur bei berichtenswerten Ereignissen interagieren die Akteure. Dies spart zeitliche Ressourcen, weil der Einsatz von Zeit für Abstimmung, zum Beispiel in Form regelmäßiger Besprechungen, gering gehalten wird. Es existieren auch Projekte, in denen die Kopplung an die Hochschule durchaus enger ist, die beispielsweise eine enge Anbindung an die Leitungsebene haben und regelmäßige Besprechungen durchführen. Oft sind die operativen Projektleiter dort weniger selbständig, als dies hier bei OPL 4 der Fall ist. Doch nicht nur die Vereinzelung mancher operativer Projektleiter spricht für die hohe Bewertung von Selbstorganisationskompetenzen, hinzu kommt, dass die OPL ihr Projekt teils völlig neu etablieren müssen und das in einer Hochschulkultur, die Veränderungen eher kritisch gegenübersteht, gerade weil sie lose gekoppelt ist (Wolff, 2005). Im Fall OPL 4 wird dies deutlich, wenn der OPL darstellt, dass auf das Projekt kritisch reagiert wird, weil es als Teil einer Veränderung im Rahmen des Bolognaprozesses wahrgenommen wird, dabei ist dieser zum Zeitpunkt der Erhebung bereits ein mehr als 15 Jahre andauernder Prozess<sup>63</sup> (Mahner, 2012): *„Hier sind die Lehrenden noch nicht so richtig versöhnt mit den Anforderungen, die durch Bologna auf sie zugekommen sind. Und das hat irgendwo, auch wenn es nichts miteinander zu tun hat, schon auch Auswirkungen auf das Projekt, weil Lehre durch Bologna bei uns noch negativ belegt ist, irgendwo mit viel Arbeit, mit viel sinnlosem Aufwand aus deren Sicht“* (OPL 4).

Die OPL etablieren also die Q-Pakt-Projekte als temporäre Organisationen in den Hochschulen als lose gekoppelten Systemen mit eng gekoppelten Untereinheiten. Dabei ist in allen Fällen zu beobachten, dass die operativen Projektleiter um sich herum ein Feld schaffen, das von enger Kopplung geprägt ist. Wenngleich also die Projekte als Ganzes zumeist eine eher lose Kopplung an die anderen Einheiten der Hochschule aufweisen, so ist innerhalb der Projekte eine Tendenz zur engeren Kopplung festzustellen. Dies gelingt nicht in jedem Projekt, alle Projekte sind aber davon gekennzeichnet, dass die OPL zumindest versuchen, enge

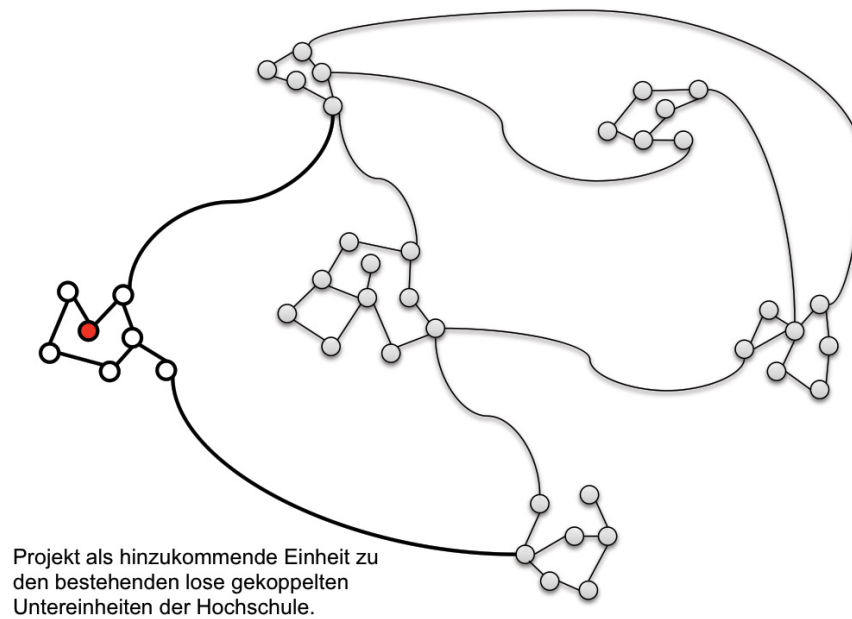
---

<sup>63</sup> Allerdings ist gerade die mangelhafte Umsetzung des Bolognaprozesses ein Grund für die Schaffung des Qualitätspakt-Lehre-Programms gewesen (BMBF, 2010b).

Kopplungen in ihren Projekten herzustellen. In diesem Sinn schmiegen sich Projekte an die vorherrschenden Bedingungen an ihren Hochschulen an.

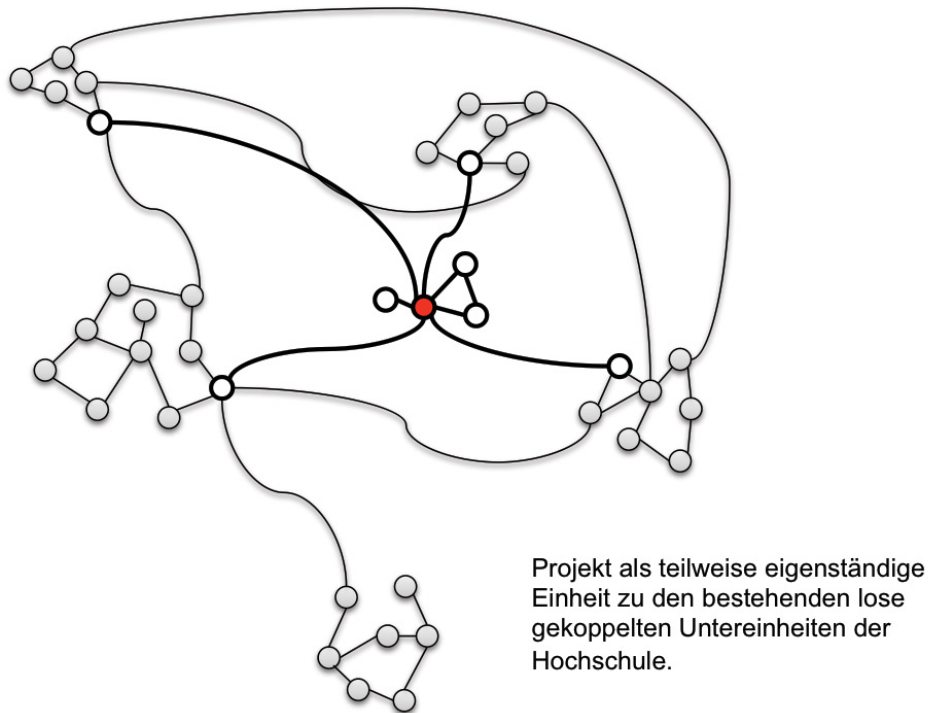
Wie sehen nun die etablierten Projekte im Zusammenspiel mit ihrer Hochschule aus? Im Wesentlichen gibt es aus dem Material heraus zwei zu beobachtende Formen, wie sich Hochschule und Projekt zueinander verhalten, manche Projekte bewegen sich allerdings in einem Kontinuum zwischen beiden Formen. *Die erste Form* beschreibt ein Projekt als eigenständige Untereinheit mit enger interner Kopplung und loser Kopplung zu den weiteren Hochschuleinheiten, also gerade so, wie es für Untereinheiten eines lose gekoppelten Systems üblich ist. Bei der *zweiten Form* wird das Projekt als teilweise eigenständige Einheit mit enger interner Kopplung und loser bis enger Kopplung zu den weiteren Einheiten der Hochschule betrachtet. Die der ersten Form, für die der Fall OPL 3 am prägnantesten ist, lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Das Projekt entsteht als lose gekoppelte Untereinheit in der Hochschule, es hat entsprechend lose gekoppelte Verbindungen zu den anderen Hochschulbereichen, ist aber weitgehend räumlich und inhaltlich eine eigenständige Einheit. Im Fall OPL 3 drückt sich das darin aus, dass die Projektmitarbeiter ein zusammenarbeitendes Team bilden, welches in einer gemeinsamen Abteilung angesiedelt ist. OPL 3 ist zudem der einzige Fall, in dem eine reine Projektorganisation anzutreffen ist, was keinen Zufall darstellt: Diese Projektaufbauorganisation ist durch eine enge Kopplung in einer ausgelagerten temporären Organisation gekennzeichnet. Es ist also ein Zusammenhang zwischen der Projektaufbauorganisation und der Einbindung des Projekts in die gekoppelten Untereinheiten einer Hochschule zu vermuten. Reine Projektorganisationen haben mit hoher Wahrscheinlichkeit den Status der ersten Form, weil sie keine Projektmitarbeiter in weiteren Bereichen als ihrer eigenen Untereinheit beschäftigen. Zu vermuten ist auch, dass Forschungsprojekte diese Art die Form der eigenständigen Untereinheit einnehmen, falls sie nicht sogar in bestehenden Untereinheiten aufgehen. Die erste Form ist hier graphisch dargestellt: Die Darstellung zeichnet nach, wie zu den bestehenden Untereinheiten eine neue Einheit, das Projekt, hinzukommt. Dieses wird durch den OPL als Kopplungsagent im Zentrum eng gekoppelt:

Abbildung 20: Lose gekoppeltes System mit Projekt I



Die im vorliegenden Material wesentlich häufiger vorkommende Form der Kopplung des Projekts in der Hochschule ist die zweite Form. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass das Projekt nur teilweise als eigenständige Untereinheit betrachtet werden kann. Es ist intern eng gekoppelt und auch an mehrere Untereinheiten der Hochschule. Diese enge Kopplung an viele weitere Untereinheiten wird dadurch verstärkt, dass das Projekt individuelle und kollektive Akteure beschäftigt, die in den anderen Untereinheiten der Hochschule angesiedelt sind. Während die erste Form also keine Mitarbeiter in weiteren Untereinheiten beschäftigt, ist dies der Regelfall bei der zweiten Form. Ein typisches Beispiel hierfür sind die Projekte in Matrix-Projektorganisationen und Stabs-Projektorganisationen, die den Großteil der untersuchten Projekte ausmachen. In der Graphik stellt sich die Situation so dar, dass das Projekt in die Mitte zwischen viele Untereinheiten rückt und wenig klare Abgrenzungen zwischen Projekt und weiteren Untereinheiten bestehen:

Abbildung 21: Lose gekoppeltes System mit Projekt II



Dadurch erhöht sich die soziale Komplexität enorm und die Kommunikationsaufgaben für die Projektleiter vervielfältigen sich. Betrachtet man die Tatsache, dass die meisten der hier untersuchten Projekte der zweiten Form angehören, also aus weit verzweigten Netzen von Akteuren in der Hochschule bestehen, dann kann es kaum verwunderlich sein, dass die operativen Projektleiter als Kopplungsagenten auf den Organisationsplan treten. Die OPL nehmen im Projekt maßgeblich Aufgaben wahr, die sich auf den Projektprozess und die Trägerorganisation beziehen (siehe Abschnitte 3.1.2 und 6.2), auch Teamaufgaben spielen eine Rolle. Die externen, hochschulinternen und projektinternen Bereiche sind ebenso mit den Perspektiven verbunden, welche die OPL bei ihren Kopplungsaktivitäten einnehmen. In diesen drei Bereichen liegt eine Querschnittsaufgabe, welche die OPL wahrnehmen: Sie übersetzen zwischen den Handlungslogiken verschiedener Akteure und stellen Kopplungen zwischen Akteuren her. Sie tun dies mit Blick auf externe Akteure (zum Beispiel den Projektträger), hochschulinterne Akteure (zum Beispiel Gremien) und projektinterne Akteure (zum Beispiel die Projektmitarbeiter). Einen Großteil der Ausgaben der OPL macht demnach die Herstellung von Kopplungen aus. Wie genau die Kopplungsaktivitäten in den verschiedenen

Bereichen aussehen, wird in den folgenden Abschnitten betrachtet. Da die Mehrzahl der Projekte der oben erörterten zweiten Form der Einbindung in die Hochschule entspricht, die Projekte also vernetzt sind mit vielen Untereinheiten der Hochschule und dort Projektmitarbeiter beschäftigt sind, beziehen sich die folgenden Ausführungen auch hauptsächlich auf diese zweite Form der Einbindung.

Die Kopplungstätigkeiten und Übersetzungstätigkeiten der OPL werden besonders in Konfliktsituationen deutlich: *„Ich werde natürlich dann teilweise auch von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angesprochen. So, dass die mir einfach diese Sorgen dann schildern und auch konkrete Fragen dann haben [...]. Und das sind dann eben so Dinge, da versuch ich, die Frage zu beantworten, aber als nächsten Schritt setz ich mich eben natürlich sofort mit der Leitung, mit der Abteilungsleitung zusammen und dann besprechen wir das einfach und dann erkundige ich mich, was Sache ist und was da jetzt läuft und auch die Frage, ob ich mich da jetzt aktiv einmischen soll“* (OPL 9).

Wenn zwischen den Projektbeteiligten und der Hochschule Konflikte entstehen, dann schalten sich oft die operativen Projektleiter ein und versuchen, diese zu bearbeiten. Die OPL stellen eine kommunikative Schnittstelle zwischen der Hochschule und den Projekten dar, darum werden Konflikte zwischen diesen Akteuren für die OPL oft sichtbar. Jene Konflikte, deren sie gewahr werden, helfen sie in der Regel zu lösen. Dabei sind besonders die machtvollen Projektleiter, mit ihrer starken Position und ihrem Blick von oben, sehr engagiert. Doch auch die OPL in hierarchisch weniger hoch angesiedelten Positionen sind als Schlichter und Berater im Konfliktfall tätig.

Wen nun bringen die OPL zum Handeln zusammen, wenn sie sich an externe, hochschul- und projektinterne Akteure wenden? Die Übersicht zeigt eine Auswahl an kollektiven und individuellen Akteuren, die durch die OPL zusammengebracht werden:

## Kopplung zwischen Akteuren durch operative Projektleiter

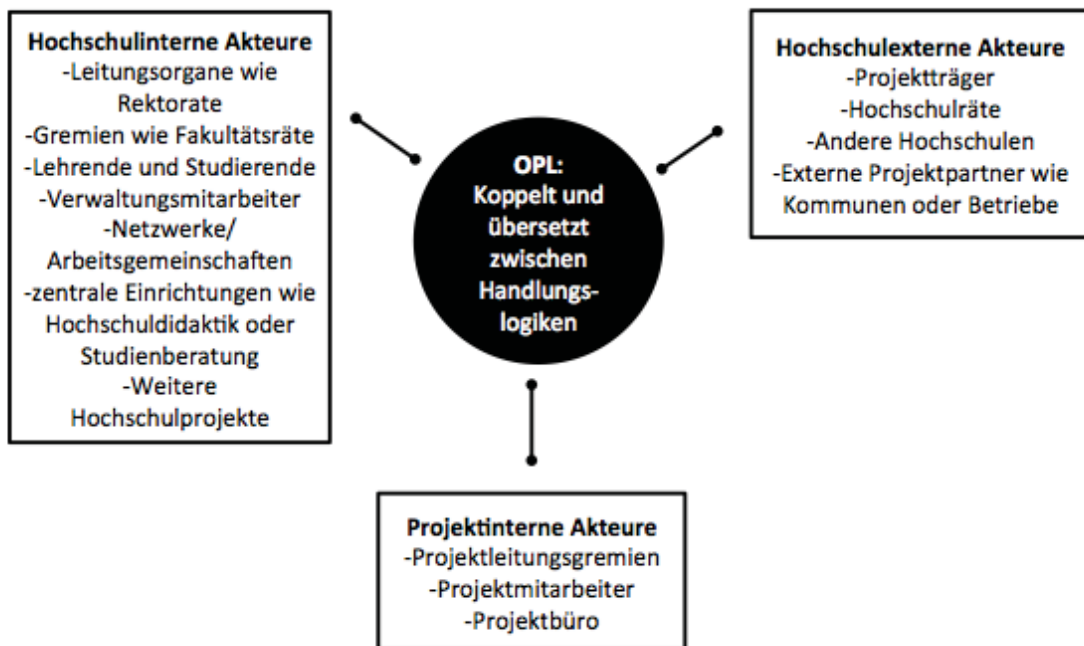


Abbildung 22: Kopplung zwischen Akteuren durch OPL

### 6.3.1 Kopplung Projekt-Externe: Legitimation

In der Zusammenarbeit mit externen Akteuren stellen die operativen Projektleiter vor allem Kopplungen in zwei Richtungen her. Zum überwiegenden Teil bestehen die hergestellten Kopplungen aus Verbindungen zum Projektträger. Einen weiteren, kleineren Teil, stellen Verbindungen zu weiteren externen Akteuren, wie zum Beispiel regionalen Kooperationspartnern dar. Dabei verbindet die durch den OPL hergestellte Kopplung die externen Partner meist mit einem oder mehreren hochschulinternen Partnern. Das bedeutet, im Hintergrund der Zusammenarbeit der operativen Projektleiter mit Externen (zum Beispiel dem Projektträger) stehen immer weitere Akteure in der Hochschule, die über den Projektleiter mit dem Projektträger verbunden werden. Den Anstoß für die Kopplung durch den Projektleiter gibt oft eine äußere Anforderung, zum Beispiel Berichtspflichten. Daneben gibt es auch Druck von innen, wenn zum Beispiel eine Änderung seitens der Lehrenden gewünscht ist, die mit dem Projektträger abgesprochen werden muss oder die Initiative geht vom Projektleiter

selbst aus. Im Beispiel ist der Anlass für den beschriebenen Kopplungsvorgang die Berichtspflicht. Der OPL trägt dazu Informationen von verschiedenen Stellen zusammen und bündelt diese, um sie dann im Kontakt mit dem Projektträger weiterzugeben:

*„OPL 16: Und ich fasse sozusagen jetzt speziell für diesen Bericht nach außen, an den Auftraggeber, da hatten Sie ja gefragt, die Berichte sozusagen zusammen und packe die sozusagen in einen Gesamtbericht für den Auftraggeber, einen recht umfänglichen Bericht. Und dieser fußt sozusagen auf den Einzelberichten aus den Teilprojekten, aber natürlich ist er angereichert mit übergreifenden [Informationen] zum Thema Mittelbewirtschaftung, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung und so weiter, also was unabhängig von den einzelnen Projekten stattfindet.*

*Interviewer: Ja. Das heißt, Sie kriegen Zulieferungen und fassen die auch zusammen und bereiten die auf?*

*OPL 16: Genau, bereite die auf, heißt also, ich muss dann natürlich auch noch für so einen Gesamtbericht an den Auftraggeber natürlich auch mit der Drittmittelabteilung, mit der Finanzabteilung, mit der Personalabteilung sprechen. Thema Personalvakanz etc., also diese Teilberichte sind so Information aus den einzelnen Maßnahmen und natürlich den Gesamtblick muss ich in so einem großen Rahmen noch reinpacken“ (OPL 16).*

Die Hauptaufgaben, die der OPL dabei übernimmt, bestehen, wie im Beispiel gezeigt, in der Herstellung eines Kontakts zum jeweiligen Akteur und einer anschließenden Übersetzung der Handlungslogiken der beteiligten Akteure (Kussau/Brüsemeister, 2007a). Die OPL sind sich dabei der unterschiedlichen Handlungslogiken bewusst und arbeiten mit ihnen. Die internen Projektbeteiligten verlassen sich zudem auf die Mittlerfunktion der operativen Projektleiter:

*„Ich trete da eigentlich nur auf den Plan, wenn mir entweder was auffällt an den an den Buchungssätzen, also ich hab Einblick drauf und mach das auch monatlich, sobald die dann komplett sind, dass ich die durchgehe, mir was auffällt, was nicht zu finanzieren ist daraus, also wenn ich irgendwelches Konfliktpotential sehe, dass wir das dann melden, zum Beispiel dürfen wir keine internen Druckkosten verrechnen, weil das irgendwie DLR-Vorgaben, das ist ein Stückpreis und da sind aber Anteile für Abschreibungen für die Maschinen drin, und damit*

*gehört das zu den Grundausstattungen und damit ist das nicht finanzierbar. Lang diskutiert, bis zum BMBF ging das hoch und wieder runter, und hatte leider sagen müssen: Nö, geht nicht. Schade. Also so diese tollen Logiken, passiert halt immer noch, weil das natürlich, wir eine Hausdruckerei haben und das viel billiger ist und deswegen, aber so was, dann sag ich halt Bescheid: Leute, da ist wieder eine Buchung drauf, bitte bucht das um. Das können wir auf unserem Buchungsabschnitt nicht brauchen, allerdings ist es inzwischen so, dass die, gerade operativen Projektmitarbeiter draußen in der Regel vorher anfragen“ (OPL 7).*

Unter diesen Bedingungen wird auch deutlich, warum die Projektleiter die Transferkompetenzen und darin das Organisationswissen so stark betonen (siehe Abschnitt 6.2.2): Nur wer die verschiedenen hochschulinternen Handlungsebenen kennt, kann zwischen deren Handlungslogiken qualifizierte Unterscheidungen treffen und adäquat „übersetzen“. Die Projektleiter übersetzen aber nicht nur auf Anforderung zwischen den Handlungslogiken verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen, sie haben auch eine eigene Agenda aktiv mitzugestalten. So steht für viele bei der Kopplung zwischen den hochschulexternen und hochschulinternen Akteuren auch eine Orientierung an den Projektzielen im Vordergrund. Auf Nachfrage, ob sich das Handeln von OPL 2 stark am Projektträger ausrichtet, entgegnet er:

*„Also, es geht in zwei Richtungen, zum einen, wie Sie sagen, in Richtung des Projektträgers, dass man halt darlegen kann, dass alles ordnungsgemäß abläuft und entsprechend des Antrags und der bewilligten Maßnahmen, andererseits aber auch in Richtung der Fakultäten, dass man da im Blick hat, dass auch wirklich das umgesetzt wird, das beantragt wurde und zwar nicht nur, dass das halt formal stimmt, weil wir ja damit ja auch ein Ziel verfolgen, die Qualität der Lehre hier verbessern wollen, und mehr Möglichkeiten schaffen wollen für unsere Studierenden“ (OPL 2).*



## Kopplung: „Projekt-Externe“ am Beispiel Berichtspflicht

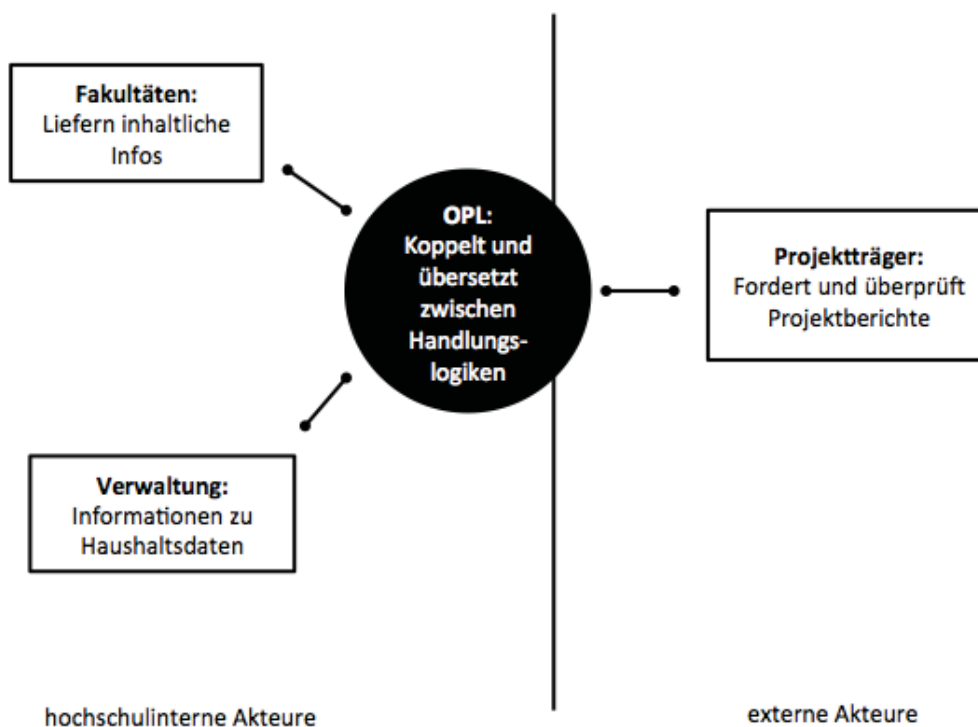


Abbildung 23: Kopplung Externe

Durch die zentrale Stellung von OPL landen auch Konflikte zwischen den externen Partnern und den Hochschulprojekten bei den OPL. Einschränkend ist hier allerdings festzustellen, dass manche OPL exklusiv die Verbindung zum Projektträger für ihre Projekte mit dem DLR herstellen, während andere diese Kompetenz nur sehr eingeschränkt haben und zum Beispiel nur für ein Teilprojekt mit dem DLR in Verbindung stehen. Gerade bei Konflikten ist hier eine Veränderung der Kopplungsverhältnisse zu beobachten: Wenn ein Konflikt eintritt, ist die Folge oft eine engere hochschulinterne Kopplung des OPL an die Hochschulleitung. OPL 15 berichtet von einem Fall, in dem seine Hochschule die Ausschüttung bestimmter Projektmittel vom DLR gefordert hatte. Dieser Konflikt führte dauerhaft zu einer engeren Abstimmung mit dem Vorgesetzten des OPL:

*„Und ein anderes Beispiel ist vielleicht die budgetäre Planung, also die Abstimmung der überjährigen Finanzplanung versuche ich letztentscheidend dann immer über den Projektleiter laufen zu lassen, wobei der natürlich auch nicht mehr alle Details checken kann, also der ver-*

*lässt sich zum Großteil auf die Kalkulation, die wir hier jetzt anstellen, zusammen mit der Verwaltung. Ja, aber er ist immer noch letztinformiert, weil das auch immer politische Implikationen hat, wir haben ein nicht allzu gutes Verhältnis zum Projektträger, das muss man alles mitberücksichtigen“ (OPL 15).*

Bevor im Kapitel zu Rekontextualisierung untersucht wird, wie Projektleiter mit den Spielräumen in den einzelnen Projekten umgehen und Steuerungsimpulse aktiv ausgestalten, werden die beiden weiteren Kopplungsrichtungen der operativen Projektleiter vorgestellt: Die Kopplung zwischen dem Projekt und der Hochschule sowie die projektinterne Kopplung.

### **6.3.2 Kopplung Projekt-Hochschule: Implementation und Legitimation**

Wie schon in den vorangegangenen Abschnitten deutlich wurde, schaffen die operativen Projektleiter Kopplungen zwischen dem Projekt als temporärer Organisation und den bestehenden Hochschulstrukturen, gerade im Bezug auf die Berichtspflichten der Projekte, aber auch im Hinblick auf Änderungswünsche, die aus dem Projektumfeld selbst kommen und die mit dem Projektträger geklärt werden müssen. So gilt auch hier, dass die Tätigkeit des Projektleiters vor allem in der Übersetzung von Handlungslogiken besteht. Hierzu gehört beispielsweise die Vermittlung zwischen der Handlungslogik einer Einheit der zentralen Verwaltung und den Anforderungen einer Fakultät mit dem Ziel, ein konsistentes Gesamtbild zu erzeugen. Im folgenden Zitat von OPL 2 wird dies deutlich. Darüber hinaus findet sich darin auch ein weiterer Hinweis darauf, warum Selbstorganisation so einen hohen Stellenwert bei den Projektleiterkompetenzen hat, da die OPL mit den komplexen Aufgaben oft recht alleine konfrontiert sind:

*„Diese vielen einzelnen Maßnahmen, auch noch in vielen unterschiedlichen Fakultäten, wo jede Fakultät dann auch eigen tickt und halt eine ganz eigene Kultur hat, und da gab es eigentlich keine Unterstützung, also da war man mehr oder weniger auf sich allein gestellt beziehungsweise immer halt in Rücksprache mit dem <Hochschulleiter für Lehre>. Da funktioniert die Zusammenarbeit gut, wobei er mir sehr viel Freiräume lässt, was die Ausgestaltung letztendlich angeht“ (OPL 2).*

Dabei steht im Mittelpunkt natürlich die Relevanz für das Projekt, denn der Projektleiter stellt die Kopplungen nicht willkürlich her. Die Kopplungen, welche von den Projektleitern zwischen der Hochschule und dem Projekt geknüpft werden, begründen sich aber nicht allein in Anforderungen von außen, sie haben darüber hinaus eine Reihe anderer Funktionen im inneren der Organisation Hochschule.

Der operative Projektleiter schafft Kopplungen, um die Akteure der Hochschule mit den Projektbeteiligten zusammenzubringen. Ziel ist hierbei einerseits, das Projekt in die Hochschule einzulassen, und andererseits, das Projekt unter den Hochschulmitgliedern zu legitimieren. Nicht selten haben die hier vorgestellten Projekte damit zu kämpfen, dass nur wenige Menschen in der Hochschule wissen, was im jeweiligen Projekt passiert beziehungsweise wozu es da ist. Aus diesem Grund zweifeln dann einige Hochschulakteure an einer legitimen Grundlage der jeweiligen Projekte. OPL 11 beschreibt in diesem Zusammenhang, wie er versucht, den am Projekt beteiligten Fakultäten ein spezielles Programm nahezubringen, durch welches sie zusätzliches Lehrpersonal beantragen könnten:

*„Das hatte eine Testphase ein Jahr lang und ist jetzt quasi in der Betriebsphase angelangt, und da geht es darum, regelmäßig den Fakultäten das nochmal nahezubringen, darüber zu informieren, dass es das gibt, dass sie das quasi abrufen können, dass sie das nutzen können, um ihre Personalausstattung zu verbessern und aber auch ihre Praxisbezogenheit vor allen Dingen zu verbessern“ (OPL 11).*

Der operative Projektleiter versucht hier, aktiv Einfluss zu nehmen, um die Stakeholder des Projekts an ihren Vorteil durch die Teilnahme am Projekt zu erinnern, die Projektziele herauszustellen und so Legitimität für das Projekt nach außen und innen herzustellen. Darüber hinaus nutzen einige Projektleiter gezielte Marketingstrategien, die das Projekt bekannter machen sollen, nehmen an Gremien in den Hochschulen teil oder vernetzen sich beispielsweise mit anderen Projekten der Hochschule. Es kann auch beobachtet werden, dass die Projekte als Orte des organisationalen Lernens fungieren (Schiersmann/Thiel, 2000), wenn zum Beispiel Rückmeldungen über wichtige Themen in der Hochschule an die Hochschulleitung fließen:

*„Ja, also und natürlich, wenn bestimmte Strömungen auffallen an der Hochschule, wenn immer wieder bestimmte Themen auftauchen, zum Beispiel in der Beratung, dann gucken wir, okay, dann melden wir das, die Mitarbeiterin, dass wir mal gucken können, okay, ist da vielleicht strukturell was, womit ich dann zur Hochschulleitung gehe und sage: Hier, Folgendes, da muss mal was gemacht werden“ (OPL 3).*

Als konkreten Anlass nennt OPL 3 Trauerfälle an der Hochschule, die in Beratungen häufig thematisiert würden. Dies führe dann beispielsweise dazu, dass eine spezielle Trauerveranstaltung ausgerichtet werden könne. Auch auf diese Weise entsteht Legitimation und Implementation für das Projekt. Es gibt unterschiedliche Gründe dafür, dass die Hochschulmitglieder die Legitimation von Projekten oder Projektmitarbeitern in Frage stellen. So berichtet OPL 4 beispielsweise davon, dass das eigene Lehrprojekt kritisch gesehen wurde, weil es nicht zum Selbstverständnis mancher Fachbereiche der Hochschule passte: *„Und zwar ist es so, dass interessanterweise das Projekt hier an der <Hochschule>, obwohl es im Grunde Geld verteilt, durchaus kritisch gesehen wurde, zum einen deswegen, weil es ein Lehrprojekt ist und diese Hochschule sich ja sehr forschungsorientiert versteht. Da kamen solche, solche Sätze wie, man sollte es nicht für möglich halten: Aber ist es denn nicht ein Nachteil für die Hochschule, wenn soviel Geld in die Lehre geht? Ist es denn nicht ein Nachteil für die Forschung sozusagen, für den Forschungsstandort? Also jetzt nicht von der Hochschulleitung, aber aus Kreisen von Naturwissenschaftlern“ (OPL 4).*

Nicht nur wissenschaftliche Fachbereiche können die Projekte kritisch sehen, gerade auch die Zusammenarbeit mit den Verwaltungsbereichen, die nicht spürbar von den Projekten profitieren, sondern für die große Projekte ein administrativer Mehraufwand sind, kann problematisch sein. Dies wird dadurch noch verstärkt, dass die Projekte von den Verwaltungseinheiten doppelt abhängig sind: Sie benötigen Informationen von diesen Einheiten, um sie an den Projektträger übersetzen zu können und sie benötigen für die Projektmitarbeiter administrative Dienste wie technische und informationstechnologische Dienstleistungen (zum Beispiel Raumverwaltung, Telekommunikationsanschlüsse, Webseitenerstellung). OPL 7 berichtet von einer schwierigen Zusammenarbeit mit zentralen Verwaltungseinheiten in seinem ersten Projekt:

*„Ich war dann, also beim ersten Projekt hier an der Hochschule, war ich, in einer anderen Abteilung, da war ich eingestellt als Projektmanager und davor war ich eben auch Manager in einer Telekommunikationsfirma und da war das halt, sag ich mal, sehr hoch angesehen, relativ hoch. Und dann kam ich hierher als Projektmanager und dachte halt auch, ja, ich bin der Projektmanager und dann warn die hier: Ja du bist eigentlich gar niemand hier, du hast überhaupt kein Standing, haben die mir sogar ins Gesicht gesagt“ (OPL 6).*

Als Grund für die teils schwierige Zusammenarbeit sieht OPL 6 auch die Stellung der Projektmitarbeiter in der Hochschulhierarchie: *„Das ist relativ aufreibend, man kann halt auch nicht sagen, mach mal, und dann gibt es genug, die dann halt sagen, ist nicht meine Aufgabe, oder wenn mein Chef mir das nicht sagt, mach ich es sowieso nicht und dann kommt jetzt einer, sag ich mal, von quer, den kenne ich vielleicht gar nicht. Also ich hab jetzt hier ne Dauerstelle aber auch jetzt seit einem Jahr erst und viele Kollegen sind dann nur befristet, sag ich mal, auch grad für die Projekte und die sind vielleicht noch jünger und dann haben die nicht die Handhabe“ (OPL 6).*

Einige der vorliegenden Daten sprechen dafür, dass die Vermutung von OPL 6 zutrifft, dass die gute Zusammenarbeit mit der zentralen Verwaltung und auch mit den Fakultäten mit von Statusgruppenzugehörigkeit und weiteren Dienstmerkmalen wie dem Alter des OPL abhängig ist. So berichten die professoralen OPL und die OPL, die Abteilungsleiter aus Verwaltungsbereichen sind, nicht von ähnlichen Problemen. OPL 5 hingegen ist in der Verwaltung als OPL angestellt und als Lehrender tätig, aus seiner Sicht wird er von den weiteren Lehrenden in seiner Rolle als Projektleiter als Verwaltungsmitarbeiter wahrgenommen. Er nimmt sich darum in inhaltlichen Projektbelangen gegenüber Kollegen, die ausschließlich in Forschung und Lehre arbeiten, zurück: *„Ich weiß, dass ich das kann, aber Verwaltung ist ja der Lehre immer untergeordnet und die Hierarchien sind ja schon klar“ (OPL 6).*

Unter Gesichtspunkten des klassischen Projektmanagements sind die Kopplungstätigkeiten der operativen Projektleiter, die auf die Verbindung des Projekts mit der Hochschule zielen, enorm wichtig. Der Projekterfolg wird nämlich stark davon beeinflusst, wie die Projekte in der Hochschule implementiert sind. Durch eine gute Anbindung an wichtige Akteure werden die Erfolge nicht nur nachhaltig, sondern sie lassen sich dadurch erst erreichen. Dies gilt für

die Rückendeckung durch Leitungsgremien ebenso wie für die Unterstützung durch Zentralverwaltung und Fachbereiche. Ein OPL fasst dies mit Blick auf ein Qualitätsentwicklungsprojekt so zusammen, dass er zur Aussage kommt: Ohne die Mitarbeit vieler Menschen ließe sich durch ein Hochschulprojekt nichts verändern, es bedürfe der Zusammenarbeit. Genau diese Zusammenarbeit stellen die OPL durch ihre Kopplungstätigkeiten zwischen den unterschiedlichen Akteuren der Hochschule und der Projekte her.

### Kopplung zwischen Projekt und Hochschule

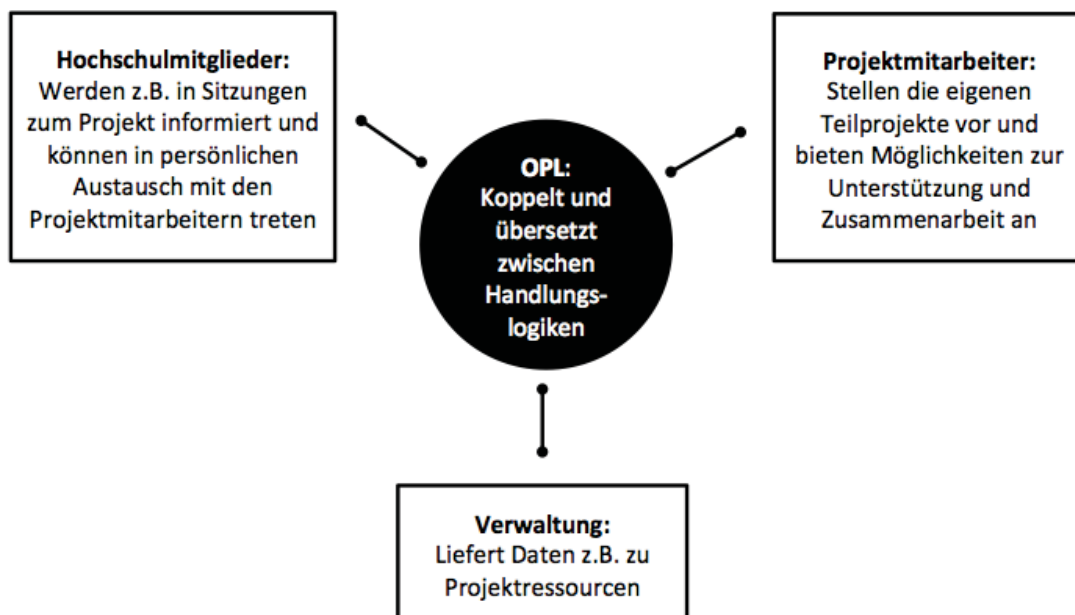


Abbildung 24: Kopplung Hochschulinterne

### 6.3.3 Kopplung projektintern: Vernetzung und Koordination

Projektintern stellen die OPL viele Verbindungen zwischen den einzelnen Akteuren her, dabei unterscheiden sich die Zwecke dieser Verbindungen:

Viele der Kopplungen, welche die OPL projektintern herstellen, zielen auf die Abstimmung mit externen Prozessen zwischen verschiedenen Akteuren oder die Legitimation und Implementation der Projekte. Dies wurde in den beiden vorangegangenen Abschnitten dargestellt

und natürlich ragen diese Kopplungen mit projektexternen Akteuren in die projektinterne Kopplung hinein. Darüber hinaus gibt es aber auch einen weniger politischen, von außen verursachten Grund, verschiedene projektinterne Bereiche aktiv miteinander zu verknüpfen, nämlich die Koordination der anstehenden Projektaufgaben und die Vernetzung der Projektbeteiligten. Da Projektziele zumeist nicht singulär von einem individuellen Akteur erreicht werden können, was gerade für hochschulübergreifende Projekte/Teilprojekte gilt, müssen die einzelnen Personen und Fachbereiche miteinander in Kontakt kommen. Die operativen Projektleiter stellen diesen Kontakt zwischen Projektinternen auf unterschiedliche Weise her. Eine verbreitete Art und Weise sind gemeinsame Projekttreffen, die durch die OPL initiiert werden. Dabei ist die Intensität der hergestellten Kopplungen auch von den verschiedenen Projektphasen abhängig, einige Projektleiter schildern intensivere Kopplungen in der Anfangsphase der Projekte, ebenso wird von einer stärkeren internen Kopplung bei Problemen mit dem Projektträger berichtet. Hinzu kommt eine stärkere interne Kopplung, wenn die Abgabe der Projektberichte an den Projektträger ansteht. Das folgende Beispiel enthält nun einige der hier beschriebenen Zusammenhänge. Es stellt auch deutlich heraus, dass bei fachübergreifenden Projekten und Teilprojekten die Integration in das Gesamtprojekt eine unterschiedliche Herausforderung darstellt, in welche die OPL mitunter viel Zeit investieren: *„Also Berichtswesen ist sozusagen ein entscheidender Punkt, es gibt zum Beispiel, kann ich auch noch auch noch herausgreifen, jetzt für spezielle Projekte, die übergreifender sind, also über mehrere Fachbereiche und über mehr Institutionen der Hochschule gehen, also vor allem bei diesen Treffen, gibt's natürlich regelmäßige Vernetzungstreffen, die von mir organisiert werden, wo dann die ganzen Akteure aus verschiedenen Institutionen, Abteilungen, Fachbereichen zusammenkommen. Das hat sich bewährt. Wir haben ja verschiedene Projekte, manche Projekte sind halt auf einen Fachbereich begrenzt, da ist natürlich die Kommunikation und der Austausch relativ einfacher zu organisieren, als wenn das übergreifende Maßnahme sind, zum Beispiel eine Maßnahme da sind alle Fachbereiche beteiligt. Da muss natürlich meine Person, gerade aus Sicht der Projektadministration, dazu natürlich mehr an Strategien einbringen, um dann Austausch hinzubekommen und um die Leute einzubinden. Und gerade dieser Vernetzungs- und Austauschaspekt meiner Arbeit ist natürlich sehr stark konzentriert*

*auf die Projekte, die übergreifend sind. Gerade in der Anfangszeit, kann ich mich erinnern, also wir sind jetzt seit zwei Jahren im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert. Und es ist natürlich so, dass viele Projekte, die dann sozusagen als Teilprojekte in einem Fachbereich organisiert sind, natürlich dann anders anlaufen als Projekte, die über mehrere Teilbereiche, über mehrere Fachbereiche laufen. Die laufen natürlich auch an, aber diese, da muss natürlich mehr seitens der Projektkoordination/Projektleitung drauf geachtet werden, dass dann Austausch ist, dass die Leute sich kennen lernen, dass die wissen, was die, was jeder einzelne macht“ OPL 16.*

Während die besondere Herausforderung für die projektinterne Kopplung bei hochschulübergreifenden Projekte in ihrer Zerstreutheit liegt, ist es bei Projekten, die stark mit einem Fachbereich identifiziert sind, ihre Gebundenheit, die Probleme verursachen kann. So berichtet beispielsweise OPL 11 von dem Problem, dass Projektmitarbeiter, die in den Fakultäten tätig sind einer Kopplung mit Kollegen eher kritisch gegenüberstehen, weil sie nicht das Projekt, sondern die Fakultät als Mittelpunkt der eigenen Tätigkeit sehen (siehe auch Falldarstellung OPL 11 in Kapitel 6.2). Bei dem Versuch, Verbindung zwischen den projektinternen Akteuren herzustellen, zeigt sich also, dass auch die Projektaufbauorganisation beziehungsweise die Verortung der Mitarbeiter eine Rolle spielt.

Im Zentrum der projektinternen Kopplungsbemühungen der OPL stehen die Optimierung der gemeinsamen Zusammenarbeit im Projekt, die Weiterentwicklung von Teilprojekten, ein ressourcenschonender Einsatz der Projektmitarbeiter, die Koordination der Projektmitarbeiter hinsichtlich der Erfüllung externer Anforderungen wie Berichtspflichten, die Zusammenarbeit mit der Projektleitung und das Controlling des Projektfortschritts. All diese Ziele sind mit Handlungen seitens des OPLs verbunden, die zu einer engeren Kopplung im Rahmen des Projekts führen. Es sind im Material kaum Anzeichen dafür zu finden, dass die OPL auch versuchen, Kopplungen loser zu gestalten. Lediglich das Vorkommen loser Kopplung im Bezug auf die Teilprojekte wird öfters erwähnt, dieser Zustand wird aber nicht selbst hergestellt (im Gegensatz zu den engeren Kopplungen), sondern er wird akzeptiert und dadurch erhalten. Im folgenden Beispiel ist enthalten, wie OPL 7 den Zustand loser projektinterner Kopplung beschreibt. Des Weiteren lässt sich neben dem dadurch eintretenden positiven Effekt am



Ende dieser Beschreibung auch ein typischer negativer Effekt der losen Kopplung feststellen, nämlich ein Mehraufwand in der Koordination durch multiple Untereinheiten, die alle eigene Technologien besitzen: *„Es ist aber tatsächlich so, dass es auch, glaube ich, deswegen so gut funktioniert, weil die jeweiligen Einheiten da sehr autonom, oder die Leute, die auf diesen Stellen sitzen, aus dem Projekt, sich sozusagen zum Teil selbst verwalten, also dass es natürlich immer eine Projektleitung gibt dort, aber dass auf der Ebene die Vernetzung gut funktioniert und die sehr viel inhaltlich einfach auch machen und wissen und so und insofern gibt es da wenig Probleme. Also, aber deswegen hat man dann ja so eine Mehrfach-Situation“* (OPL 7).

Im Gegensatz zur Kopplung zwischen Projekt und externen Akteuren und Projekt und Hochschule steht bei der projektinternen Kopplung die Kopplung selbst im Vordergrund. Die Übersetzung zwischen verschiedenen Handlungslogiken scheint eher in den Hintergrund zu rücken. Es geht also stark um die Vernetzung der Akteure. Gerade Projekte, die Mitarbeiter in zentralen und dezentralen Bereichen beschäftigen, und Verbundprojekte scheinen hier eine große Herausforderung zu sein.

Im Schaubild sind die projektinternen Akteure nochmals zusammengefasst, es zeigt mit Blick auf die vorangegangenen Schaubilder deutlich, dass auch projektintern eine große Komplexität herrschen kann.

## Kopplung zwischen projektinternen Akteuren

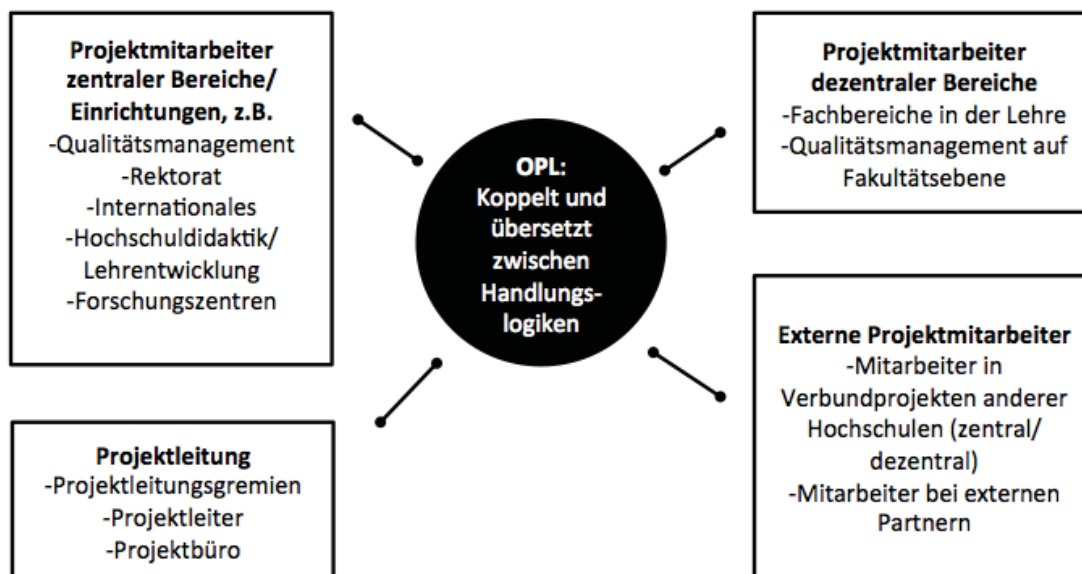


Abbildung 25: Kopplung projektintern

### 6.3.4 Zwischenfazit II (Dialektik Kopplung)

„Eigentlich ist das so unsere zentrale Rolle, so ein bisschen die Konzeption zu machen, Leute miteinander ins Gespräch zu bringen, immer abzugreifen, wo sind Ideen, wo gibt es vielleicht Anknüpfungspunkte innerhalb der <Hochschule>, außerhalb der <Hochschule>, Vernetzung nach außen, aber auch Vernetzung nach innen. Also das ist schon eine unserer Kernaufgaben. Und, glaub ich, auch meine jetzt hier in der Abteilung, also spezifisch meine Kernaufgabe. Ich sehe das auch so, weil, das ist so ein großer Tanker hier, da muss man die Leute miteinander in Verbindung bringen. Und es gibt einfach viel zu wenige Stellen, die das können, weil die Fakultäten eben doch stark nur in ihrem Bereich denken können, also die haben genug Probleme untereinander sozusagen sich auszutauschen und wir versuchen da schon Brücken zu schlagen nach außen und die Leute miteinander ins Gespräch zu bringen. Deswegen kommt mir das nahe, jetzt im Projekt konkret ist es wirklich so, dass ich viel mit

den Leuten auf der Arbeitsebene kommuniziere, die in den Projekten sind, also das ist unterschiedlich von Projekt zu Projekt, aber oft ist es so, dass ich mit denen spreche und dann eher semesterweise oder über gegebene Anlässe berichte oder so und dann die Teilprojektleitung dann auch immer kontaktiere“ (OPL 7)

#### Box 45

Projekte schaffen neue Knotenpunkte für Kopplungen in den lose gekoppelten Hochschulen und verändern dadurch die bestehenden Kopplungsverhältnisse. Besonders interessant ist dabei die beschriebene Einbettungsform zwei, bei der die Projekte sich wie Netze über die Hochschule erstrecken, denn im Grunde widerspricht dies der Idee der losen Kopplung von Untereinheiten. Nicht nur weil die Untereinheiten dadurch enger vernetzt werden, sondern auch, weil das Projekt gar nicht als abgrenzbare Einheit sichtbar ist. Das schafft eine neue Situation enger Kopplung und Vernetzung, die ein hohes Potential hat, verschiedene Akteure in der Hochschule zusammenzubringen, die sonst nicht zusammengekommen wären, und so in den hier untersuchten Projekten tatsächlich die Kräfte zu bündeln, um einen Motor nachhaltiger Hochschulentwicklung zu erschaffen. Gleichzeitig geht dies natürlich aber auch mit einem großen Risiko des Scheiterns einher, da sich unter den gegebenen Umständen die Probleme der Abstimmung und Koordination, die es bei übergreifenden Projekten sowieso gibt, zusätzlich potenzieren. Mit den Abstimmungserfordernissen erhöht sich auch das Konfliktpotential unter den Beteiligten. Konflikte, die üblicherweise in Fachbereichen gelöst werden könnten, können sich so beispielsweise zur Chefsache aufschwingen. Das sich entwickelnde Netz der hier beschriebenen Einbettung kann also auch zu Kurzschlüssen führen: Plötzlich setzt sich eine Hochschulleitung mit den Problemen eines Mitarbeiters in der Hochschuldidaktik auseinander, mit Problemen also, von denen sie möglicherweise ohne die Kopplung in einer Projektorganisation nie erfahren hätte. Das hat den Effekt, dass das Handeln der OPL 1.) hoch politisch wird und diese 2.) großflächig für den richtigen Informationsfluss sorgen müssen. In den Abschnitten oben wurde gezeigt, wie die Projektleiter die Herstellung solcher Kopplungen mit unterschiedlichen Zielen verfolgen und dabei zwischen den Logiken verschiedener Bereiche übersetzen. Die Tabelle fasst zusammen, mit welchen Anlie-

gen die Projektleiter ihre Kopplungstätigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen vollziehen:

Tabelle 25: Ziele verschiedener Kopplungsrichtungen

Ziele verschiedener Kopplungsrichtungen			
<i>Kopplungsrichtung:</i>	Projekt-Extern	Projekt-Hochschule	Projekt-Intern
<i>Ziele:</i>	<b>Legitimation</b> nach außen	<b>Legitimation</b> nach innen	<b>Vernetzung</b> intern
		<b>Implementation</b> in die Hochschule	<b>Koordination</b> intern
<i>Querschnittsaufgabe:</i>	Übersetzung zwischen differenten Handlungslogiken		

Dabei überschneiden sich natürlich auch die Zwecke und Anlässe: Wenn ein Teilprojekt zum Beispiel in einem Fakultätsrat vorgestellt wird, dann hat dies auch Auswirkungen auf Legitimation und Implementation des Projekts, auch wenn möglicherweise das Zusammenbringen des Projektmitarbeiters mit Fakultätsmitgliedern im Vordergrund steht.

Die Projektleiter des hier analysierten Samples zeigen alle deutliche Bestrebungen, Kopplungen herzustellen. Teilweise mutet es so an, als gäbe es eine Auseinandersetzung zwischen den Bestrebungen der Projektleiter zur engeren Kopplung und den lose gekoppelten Strukturen, die bereits existieren. Dabei passt es ins Bild, dass gerade die professoralen Projektleiter mehr Autonomie für ihre Mitarbeiter und sich selbst fordern (siehe Fall OPL 15 in 6.2.1), immerhin haben Professoren eine recht freie Stellung. Gleichzeitig fordern einige der operativen Projektleiter aus dem Thirdspace-Bereich insgesamt ein enger gekoppeltes System (siehe Fall OPL 6 in 6.2.1). Es gibt in allen Projekten Bestrebungen, eine enge Kopplung unter den Beteiligten herzustellen. Die meisten Projekte haben auch eine recht enge innere Kopplung, eine Ausnahme hiervon stellt der Fall OPL 6 dar. OPL 6 koordiniert ein Verbundprojekt, das eine sehr lose innere Kopplung hat. Die Erreichung der im Projektplan gesetzten Ziele scheint ebenso unklar wie der Weg dorthin. Was für ein Projekt in Studium und Lehre auf

den ersten Blick fatal scheint, wäre für ein Forschungsprojekt der Grundlagenforschung jedoch die Regel, weil hier oft keine engen Zielvorgaben gemacht werden können und die Lösung für offene Fragen adaptiv und in Etappen gefunden werden muss.

Kopplung wurde hier aus der Sicht von Weick (1976) im Bezug auf Erziehungs- und Bildungsinstitutionen betrachtet, dabei konnte die Annahme bestätigt werden, dass eine Dialektik der Kopplung besteht, wie sie ursprünglich von Weick beschrieben wurde, nämlich eine lose Kopplung eng gekoppelter Untereinheiten. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass viele lose Kopplungen die Durchführung der Projekte stark beeinflussen, so bilden sie eine ganz besondere organisationspezifische Grundlage in den Hochschulen. Diese können Probleme klassischen Projektmanagements, gerade bei hochschulübergreifenden Projekten, vervielfachen und gleichzeitig große Chancen zur Entwicklung bieten, die in der regulären Hochschulorganisation nicht bestehen. Ob diese Chancen erfolgreich genutzt werden können, das scheint in hohem Maße vom operativen Projektleiter mit abhängig zu sein. Ohne dessen Kopplungsaktivitäten wäre ein Erfolg ungewiss. Die vorliegende Untersuchung stößt allerdings an ihre Grenzen, wenn es um die inhaltliche Bewertung der Kopplungsverhältnisse geht. Zwar lassen sich die Ziele der Kopplung aus den Interviews herleiten, aber die Effekte bleiben unklar. Hier verbirgt sich stets das Risiko, eine enge Kopplung für effizient und effektiv zu halten, obwohl sie vielleicht einen anderen Zweck verfolgt und nicht effektiv im Sinne der angegebenen Ziele ist. Die Projektleiter werden hier ja als Übersetzer verstanden, die Elemente koppeln – was aber, wenn nicht die Kopplung im Vordergrund stünde, sondern die Aufrechterhaltung einer Rationalitätsfassade, beispielsweise gegenüber dem Projektträger? Wäre die Übersetzung dann noch eine korrekte Interpretation oder wird sie zugunsten der Ent-Kopplung von außen und innen angepasst? Es gibt im Material einige Hinweise darauf, dass dies an manchen Stellen der Fall sein könnte. Gleichzeitig stellt sich beim Blick auf die engmaschigen Reglements des Projektträgers die Frage, ob möglicherweise von beiden Seiten billigend in Kauf genommen wird, dass Projektcontrolling weniger eine inhaltliche und stärker eine legitimierende Funktion hat. Immerhin misst der Projektträger Performanzen (wie beispielsweise den Mittelfluss oder die Anzahl der Beschäftigten), die mit der erfolgreichen Umsetzung der Projektziele nur sehr indirekt in Zusammenhang stehen. Zwar gibt es

jährlich schriftliche Zwischenberichte, es scheint aber seitens der operativen Projektleiter kaum Möglichkeiten der Änderung von Projektzielen zu geben, was bei bis zu 5 Jahren Projektdauer allein in der ersten Förderphase extrem unrealistisch scheint.

Kapitel 3.2 hat versucht, das New-Public-Management-Regime aufzugreifen und zu zeigen, wie NPM als Steuerungssoftware, als diffuser Steuerungsimpuls in vielfachen Reformen im Bildungssystem zu einer verstärkten Projektierung geführt hat. Das nächste Kapitel widmet sich dem Umgang mit Steuerungsimpulsen auf einer tieferliegenden Ebene. Der Projektträger erhält Steuerungsimpulse im Bildungssystem und gibt diese an die Hochschulen weiter. Er nimmt als Steuerungsinstanz massiv auf die Hochschulprojekte Einfluss und diese Steuerungsimpulse kommen oft direkt, in manchen Fällen vermittelt, bei den operativen Projektleitern an. Was geschieht nun dort mit ihnen? Und welche Rolle spielt es dabei, dass die OPL die Steuerungsimpulse für ihre Handlungsebene übersetzen? Dieser Frage widmet sich das nächste Kapitel, indem es die Forschungsfrage aufgreift.

#### **6.4 Rekontextualisierung in den Projekten**

*Welche Rekontextualisierungsprozesse führen Projektleiter an Hochschulen aus und welche Rolle spielen diese für Hochschulprojekte?*

Diese Forschungsfrage steht leitend im Mittelpunkt dieses Kapitels, um sie zu beantworten wird im ersten Teil beleuchtet, ob die von Fend (2008a, 2008b) gemachten Vorschläge zum Konzept der Rekontextualisierung in der Empirie auffindbar sind. Der zweite Teil widmet sich den Fragen, wie das bestehende Konzept angereichert werden kann und welche Belange offen bleiben müssen. Die anhand des Materials beobachtbaren Beispiele für Rekontextualisierungsprozesse beziehen sich teilweise auf Impulse, die von der Hochschulleitung ausgehen. Die überragende Mehrheit der Vorgaben und Steuerungsimpulse, die bei den operativen Projektleitern handlungsleitend wirksam werden, geht allerdings vom Projektträger im DLR aus. Der Rationalität eines Mehrebenensystems folgend sind es gerade diese Steuerungsimpulse, denen hier besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Gleichwohl spielen die ebenenspezifischen Bedingungen eine große Rolle und werden im Zusammenspiel mit übergeordneten Steuerungsimpulsen betrachtet. Wichtiger als der Umstand, dass vom Projekt-

träger Steuerungsimpulse zur Koordination im Mehrebenensystem ausgehen (Brüsemeyer, 2012), ist für die Rekontextualisierung, dass diese Impulse des Projektträgers bei den OPL handlungsleitend wirksam werden.

Die Rekontextualisierungsprozesse der OPL sind anhand der empirischen Daten nicht immer in demselben Maße nachzuvollziehen, wie dies für Projektmanagementmethoden, -kompetenzen und Kopplungsphänomene der Fall ist. Dies liegt darin begründet, dass Rekontextualisierung, wenn sie als Prozess betrachtet wird, sich als Ganzes schwer punktuell erfassen lässt. Die operativen Projektleiter berichten zumeist von raumzeitlich gebundenen Einzelphänomenen. Die sind zwar in einen größeren Fall eingeordnet, was aber über diesen im Interview berichtet wird, enthält nicht immer alle Elemente eines Rekontextualisierungsprozesses. Dennoch lässt sich Rekontextualisierung bei den OPL untersuchen. Im ersten Schritt werden hierzu die vorgefundenen Rekontextualisierungsprozesse anhand des Prozessmodells aus Kapitel 3.3.3 nachvollzogen. Folgende Schritte sollen dabei anhand der untersuchten Fälle beleuchtet werden:

<b>Einzelne Aspekte von Rekontextualisierung:</b>
1. Vorgaben werden handlungsleitend wirksam beim OPL
2. Adaption durch den OPL findet statt
3. Aufgaben im Rahmen von Rekontextualisierung entstehen
4. Druck auf die darüber liegende Ebene kann entstehen
5. Rückwirkung auf den gesamten institutionellen Akteur Bildungswesen kann entstehen

Tabelle 26: Einzelne Aspekte von Rekontextualisierung

### **1.) Vorgaben werden handlungsleitend wirksam beim OPL**

Am Beginn jedes Rekontextualisierungsprozesses stehen bei den OPL ankommende Impulse. Durch diese machen sich die OPL Gedanken und setzen Aktivitäten in Gang, die einen adäquaten Umgang mit den ankommenden Vorgaben zum Ziel haben. Vorgaben und Impulse sind dabei synonym zu betrachten, sowohl feststehende Vorgaben scheinen immer wieder handlungsleitend ins Bewusstsein der OPL zu treten als auch direkte Impulse durch den Projektträger. Über das gesamte Material hinweg wird sichtbar, dass die Steuerungsimpulse, die

vom Auftraggeber ausgehen, also vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), meist durch den Projektträger vermittelt werden und auf eine Outputmessung der Projekte zielen. Es bestätigt sich also die Annahme, dass im Zuge der New-Public-Management-Reformen ein Shift von der Input- zur Outputmessung stattgefunden hat (siehe Kapitel 2). Gleichzeitig ist dieser Shift nur teilweise vollzogen worden: Noch immer bestimmt der Staat den Input, gerade bei den Projekten des Q-Pakts war der Input stark vorgegeben worden<sup>64</sup>. Somit entsprechen die Antragstexte und Projektziele in hohem Maße den gewünschten Zielen des Programms und der Output der Projektzele soll durch den Projektträger für das BMBF gemessen werden. Es lässt sich zeigen, dass die Paradoxie von weniger staatlicher Steuerung als Ziel des NPM und mehr staatlicher Steuerung als Ergebnis des NPM direkt auf die hier untersuchten Projekte Einfluss ausübt. Dies wird in den Vorgaben und Impulsen sichtbar, denen die OPL ihre Aufmerksamkeit widmen: Sie beziehen sich auf den Input, den ihre Projekte erhalten haben, also die Projektziele des Programms, umformuliert in ihre eigenen Antragsziele. Des Weiteren behalten sie die Vorgaben und Impulse des Projektträgers im Blick, die einer staatlichen Outputsteuerung gleichkommen. Das empirische Material gibt Aufschluss über die Stellung des Projektträgers und seine Vorgaben für die Hochschule. Die OPL berichten von Briefen, in denen sie aufgefordert werden, mehr Mittel im laufenden Jahr zu verausgaben, von persönlichen und telefonischen Gesprächen über die Entwicklung ihrer Projekte, von regelmäßigen Berichten an den Projektträger, von Vorgaben zur regelmäßigen, zweimonatlich wiederkehrenden Beantragung von Projektmitteln, von Evaluationen durch das BMBF und von allgemeinen Vorgaben für die Projekte. Ein bedeutender Bezugspunkt ist immer wieder der ursprüngliche Antragstext, von dessen Kernzielen die Hochschulen laut eigener Angaben nie abweichen dürfen, wenn sie weiter gefördert werden möchten, denn die meisten DLR-Vorgaben werden von den Hochschulen als verbindlich aufgefasst: *„Das haben wir praktisch für alle Projekte, alle sieben, machen wir im Prinzip das, die, die finanzielle Abwicklung, also die Mittelanforderungen, das macht hauptsächlich*

---

<sup>64</sup> Die Hochschulen sollten sich zwar selbst überlegen, was sie machen wollten, die freie Wahl der Hochschulen verlief allerdings in den engen Grenzen der Programmziele des Q-Pakts. Es wären wesentlich offenere Szenarien denkbar gewesen, beispielsweise hätte man auf den Bereich „Studium und Lehre“ als förderwürdigen Antragsgegenstand setzen können. Stattdessen gab es klar vordefinierte Bereiche: Betreuung, Beratung und Bologna, die in sich jeweils stark unterteilt und strukturiert sind.



*<Name>, das ist nicht so meine Stärke irgendwie. [...] Manchmal muss man dann eben fragen, welche Mittel gebraucht werden, das ist ja relativ aufwendig beim Qualitätspakt Lehre: Alle ein, zwei Monate und, ähm, und überhaupt nicht zu viel, nicht zu wenig Geld, also [...] zu viel ist ja noch schlimmer, also wenn man zu viel Geld [...] hat, wegen den Zinsen und so weiter“ (OPL 6).* Das Beispiel stellt einen indirekten Impuls vor: Dem OPL ist bekannt, dass die Vorgaben des DLR eine Zinsandrohung beinhalten, falls die Hochschulen erhaltene Projektmittel nicht zügig verausgaben. Bereits die Auffassung des Steuerungsimpulses ist Teil des Rekontextualisierungsprozesses. Die Vorgabe wird als verbindlich wahrgenommen und nimmt Einfluss auf die Handlungsweise, führt etwa dazu, eher weniger Geld abzurufen als zu viel oder regelmäßige Nachfragen bei den Teilprojekten zu tätigen und somit die enge Kopplung des Projektträgers ins Innere der Hochschule weiterzugeben.

Auch die ursprünglichen Antragstexte werden immer wieder zur Orientierung herangezogen und funktionieren so als Steuerung der Gesamtvorhaben (siehe zum Beispiel Fall OPL 10 in 6.2.1). Bereits die Entscheidung, einen Antrag im Q-Pakt zu stellen, war eine Reaktion auf einen staatlichen Steuerungsimpuls. An folgendem Beispiel wird dies besonders gut sichtbar, weil es sogar einen direkten Impuls durch übergeordnete Ebenen gab. OPL 2 entgegnet auf die Frage, wie es zur Antragsstellung kam: *„Meine Vorgängerin hat das gemacht. Jetzt mal so unter uns, sag ich mal, ist es so gelaufen, so hat sie es mir jedenfalls erzählt, es kam irgendwann mal ein Schreiben rein vom Ministerium, wir machen das, also es wird angeboten bla bla bla“ (OPL 1).*

Dieses Vorgehen gab es an einigen Hochschulen. Viele der Hochschulen haben darauf so reagiert, dass sie bestehende Ideen und Projekte in die Antragsstellung aufnahmen, einige haben wiederum völlig neue Idee geschaffen, die gefördert werden sollten. Hieran wird deutlich, wie Steuerungsimpulse handlungsleitend werden können und zu Adaptionen (der Antrag wird gestellt oder nicht) und Aufgaben (wer den Antrag wie stellt) führen. Adaption und resultierende Aufgaben werden nachfolgend genauer betrachtet. Insgesamt lassen sich im Material viele Vorgaben und Impulse durch den Projektträger feststellen, die handlungsleitend wirksam werden. Wie nun gehen die operativen Projektleiter im Rahmen der Rekontextualisierung mit den Steuerungsimpulsen um?

## 2. Adaption durch den OPL findet statt

Dem Prozessmodell der Rekontextualisierung folgend findet auf einen handlungsleitenden Impuls eine Anpassung der adressierten Ebene statt. Adaptionen ließen sich bereits in den beiden letzten Beispielen zeigen: Der OPL entschied sich für Strategien, um die Zinsandrohung durch den Projektträger zu umgehen und der Förderantrag wurde nach Aufforderung durch das Ministerium gestellt. Die Adaption ist unter anderem davon abhängig, welcher Statusgruppe der OPL angehört, weil dies seine Handlungsmöglichkeiten beeinflusst. Darüber hinaus sind aber auch reflexive Prozesse und organisatorische Kompetenzen von Bedeutung und natürlich spielen all jene Kompetenzen mit hinein, welche die OPL selbst beschrieben haben (siehe Abschnitt 6.2.2 für die Kompetenzprofile). Allen voran die kommunikativen Fähigkeiten und die Transferkompetenzen in Form von Organisationswissen. Die Adaptionen finden nun vielfältige Ausdrucksformen und haben zum Ziel, auf den Steuerungsimpuls angemessen zu reagieren. Dies kann auch zu einer Ablehnung des Steuerungsimpulses führen, dies war allerdings im Material kaum zu beobachten. Die meisten Steuerungsimpulse des Projektträgers betreffen die Darstellung der erfolgreichen, das heißt antragsgetreuen Erfüllung der Projekte. Dies stellt für die OPL oft eine Herausforderung dar, weil die geforderte Outputmessung 1.) hauptsächlich auf Performanzen baut, die wenig über den tatsächlichen Projekterfolg sagen, und 2.) (hierin liegt das schwerwiegendere Problem) nicht an die Handlungslogik der Hochschule angepasst ist. Beispielsweise rechnet der Projektträger in normalen Haushaltsjahren ab (Januar bis Dezember eines Kalenderjahres), Hochschulen rechnen aber grundsätzlich in akademischen Jahren ab (September des Kalenderjahres 1 bis Oktober des Kalenderjahres 2). Dadurch kommt es beispielsweise zu Schwierigkeiten bei Abrechnungen, weil die Personalabrechnungen der Hochschulen die Haushaltsjahre des Projektträgers überschreiten, dieser aber eine fertige Abrechnung im Dezember jedes Kalenderjahres fordert. Wie in diesem einfachen Beispiel wird überall im Material deutlich, dass sich viele Probleme auf Aspekte des Finanzmanagements beziehen. Der Projektträger hat aber auch darüber hinausreichende inhaltliche Kompetenzen. So bewertet er jährlich die Zwischenberichte der geförderten Hochschulen und überprüft anhand der Berichte den regelkonformen finanziellen und inhaltlichen Fortschritt. Falls der Projektträger

den Zwischenbericht nicht akzeptiert, folgt eine Sperre der abrufbaren Projektmittel und die Hochschule muss bis zur Quittierung eines geänderten Berichts in Vorleistung für die Projektmittel gehen, was bei den Hochschulen naturgemäß Ungemach verursacht und den Druck auf die Projekte enorm erhöht. Die Herausforderung der Adaption besteht aber nicht nur im Ausgleich divergierender Handlungslogiken, auch die schlichte Kontingenz der menschlichen Wirklichkeit führt zu Problemen: *„Die Dienstreisen, die gemeldet werden müssen, oder die Schwierigkeit ist halt, dass wir bei Antragstellung im Prinzip jede Reise bis 2016 vorplanen mussten, weil die ja auch kalkuliert werden mussten, [...] man kann aber jetzt 2012 noch nicht sagen, wo man 2016 hinfährt und [...] somit waren da auch fiktive Werte eingetragen und [...] jetzt muss halt, sobald sich da irgendwas ändert, muss alles wieder gemeldet werden und auch da gab es halt keine Vorlagen, auch nicht von Seiten des Projektträgers oder vom BMBF, was ich mir manchmal gewünscht hätte, dass man da mehr auf Formulare, Vorlagen und so weiter zurückgreifen kann, sondern man muss sich dann für alles ein eigenes System entwickeln“* (OPL 2). Die Adaption besteht in diesem Fall darin, Stellgrößen einzutragen, die später verändert werden müssen, da keine andere Möglichkeit besteht, Reisekosten zu beantragen. Die Gesamtsumme der Projekte konnte zu Beginn zwar beantragt werden, eine nachträgliche Änderung, im Sinne einer Mittelaufstockung, war aber nicht vorgesehen. Lediglich die Streichung von Mitteln ist offiziell eine bestehende Möglichkeit, allerdings ist den OPL zumeist daran gelegen, keinerlei Mittel verfallen zu lassen<sup>65</sup>. Nur eine Hochschule im Sample hat diesen Weg gewählt, allerdings für eine verhältnismäßig geringe Summe im Vergleich zum Gesamtbetrag der Förderung, die nicht ins Folgejahr übernommen werden konnte. Ein OPL berichtet von einer beantragten Stelle, deren Aufgaben aber schon vor Projektbeginn erledigt waren. Man hatte entdeckt, dass eine andere Hochschule bereits

---

<sup>65</sup> Dies liegt unter anderem darin begründet, dass nicht verbrauchte Mittel bis zu einem gewissen Grad dazu genutzt werden können, andere Posten im Projektetat mitzufinanzieren. Das hat für die Projekte hohe Relevanz, weil Gehaltsanstiege durch Tarifverhandlungen nicht in die Projektkosten einberechnet werden durften. Dadurch entstand für alle Projekte mit voranschreitender Projektlaufzeit eine Unterfinanzierung in den Personalkosten, weil die Gehälter der Angestellten im Schnitt um 2,5% pro Jahr gestiegen sind (Jahre 2012-2015). Den Hochschulen ist also durchaus daran gelegen, dass nicht verbrauchte Restsummen der laufenden Jahre erhalten bleiben, und solche Mittel entstehen, wenn Projekte nicht kosten, was für sie berechnet wurde. Des Weiteren haben die Projekte meist noch Antragsideen „in der Schublade“, für die sich Geld umzuwidmen lohnt. So ist zu erklären, dass die Hochschulen versuchen, alle beantragten Mittel zu verausgaben, auch wenn ein Projekt nicht wie geplant umgesetzt werden kann.

eine Lösung entworfen hatte, die einfach adaptiert werden konnte und benötigte daraufhin diese Stelle nicht mehr. Das wiederum führte zu komplexen Umwidmungsanträgen, weil der Projektträger sonst die nicht genutzten Mittel verzinst und anschließend gestrichen hätte.

Der Umwidmungsantrag stellt grundsätzlich eine Adaptionmöglichkeit dar, die in den Projekten oft genutzt wird: *„Man muss ja ab und an noch umwidmen, weil als wir den Antrag gestellt haben ja gar nicht klar war oder gar nicht absehbar war, was man in zwei, drei Jahren mit dem Geld auch wirklich machen muss, oder ob, es sind ja auch neue Dinge dazugekommen, so dass das wirklich sehr viel Arbeit ist, weil die Umwidmung muss man ja auch immer nach Rücksprache mit <dem Hochschulleiter für den Bereich Verwaltung> beim DLR beantragen“* (OPL 14). Dabei sind die Umwidmungen oft dadurch verursacht, dass es Veränderungen bei den Personalstellen im Projekt gibt, Mitarbeiter erkranken, gehen in Elternzeit, bewerben sich weg oder es ist grundsätzlich schwer, eine Stelle zu besetzen: *„Wir hatten aber zum Beispiel dadurch, dass die Professuren, <Anzahl> alle zu spät besetzt haben, weil das einfach nicht zu schaffen war in der Zeit, wie es ursprünglich geplant war, obwohl wir schon einen Zeitversatz geplant hatten, also wir hatten schon eh mit einem Jahr Ausschreibung und so weiter geplant, reichlich Mittel über und deswegen haben wir jetzt gerade noch beim Projektträger eine, also zwei, zusätzliche Stellen beantragt, und setzen die jetzt auch um, also die gehen jetzt gerade in die Ausschreibung, heute, morgen, übermorgen“* (OPL 11).

Ein Problem kommt oft darin zum Ausdruck, dass der Projektträger Veränderungen als problematisch ansehen kann und immer wieder die Frage stellt, ob die ursprünglichen Projektziele von den Veränderungen unberührt bleiben. Entscheidungsprozesse an Hochschulen sind aber oft von diffus Gestalt annehmenden Veränderungen geprägt. Im Bezug auf die Projekte werden den Hochschulen aber Handlungsrationitäten und eine interne Steuerbarkeit von Akteuren und Vorgaben abverlangt, die für sie unüblich sind und diesen diffusen Prozessen nicht entsprechen. Hochschulen, die in der Tradition organisierter Anarchien stehen (Wolff, 2005), können ihren Akteuren oft nicht die Möglichkeit einräumen, zugunsten einer engen Kopplung, die sie mit dem Projektträger eingehen, ihre internen Modi vollständig zu verändern. Dies wird an der Besetzung der Professuren im vorigen Beispiel deutlich. Fachbereiche können qualifizierte Bewerber nicht einfach schaffen, wenn keine vorhanden sind und am

Ende entscheidet eine Fakultät durch ihre Experten über diese Möglichkeiten. Da dies von außen aber mit der Streichung von Mitteln und Projektzielen bedroht ist, bedarf es einer Stelle, bei der die verschiedenen Logiken in ein Gleichgewicht gebracht werden: Der operative Projektleiter wird so zum Grenzstellenmanager (Kloke/Krücken, 2010), um Adaption für Rekontextualisierung zu ermöglichen und dabei Ansprüche des Projektträgers und der Hochschule zu berücksichtigen. Das Konzept des Grenzstellenmanagers stammt ursprünglich aus der Systemtheorie und bezeichnet die Funktion eines Akteurs, der Handlungslogiken übersetzt und negative Effekte auf die eigene Organisation dadurch verhindert: „[Das] ‚Ausbalancieren‘ verschiedener Erwartungen wird somit auf die Grenzstelle übertragen. Personen als Grenzstelleninhaber müssen die widerspruchsvollen Erwartungen, die aus der Organisation einerseits und der Umwelt andererseits herangetragen werden, handhaben“ (Kloke/Krücken, 2010, 38). Genau diese Aufgabe übernehmen hier die OPL, sie initiieren, dass aus den externen Vorgaben und den internen Gegebenheiten Lösungen entstehen. Zwei Beispiele der Handlungsoptionen der OPL wurden weiter oben bereits beschrieben: Das Eintragen fiktiver Werte und das Stellen eines Umwidmungsantrags. Es wurden noch einige weitere Möglichkeiten der Adaption beobachtet: Das Zusammentragen von Informationen zur Herstellung von Berichten an den Projektträger, das Hinauszögern umzusetzender Maßnahmen, das interne Umlegen von entstehenden Kosten, die Zufinanzierung von Teilprojekten, die Aufteilung der Finanzverwaltung im Inneren und eine einheitliche Darstellung gegenüber dem Projektträger nach außen sowie die interne Umverteilung von Projektmitteln und die Gegenfinanzierung von verschiedenen Projekten. So hat OPL 2 in Zusammenarbeit mit Fakultäten bei folgendem Problem vermittelt: Der Projektträger finanziert ein Programm, mit dem externe Referenten in der Hochschule eingesetzt werden können. Die maximalen Summen, die der Projektträger für diese Art Referenten zur Verfügung stellt, sind aber laut der Fakultäten an der Hochschule von OPL 2 nicht ausreichend, um renommierte Personen als Referenten zu gewinnen. Bei der Suche nach einer gemeinsamen Lösung vermittelte OPL 2 zwischen den verschiedenen Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschule (Kopplung). Die Adaption der Vorgaben des Projektträgers im Bezug auf die ebenenspezifischen Möglichkeiten der Fakultäten sieht nun so aus, dass die Fakultäten die zur Ver-

fügung gestellten Summen für Referenten selbst aufstocken können. Solche Adaption mögen im Ergebnis trivial anmuten, kommen aber erst unter multiplen Kopplungsaktivitäten bei gleichzeitiger Übersetzung der jeweiligen Handlungslogiken durch die OPL zustande.

Wie an den hier dargestellten Beispielen deutlich wird, entstehen durch die Adaptionen der Steuerungsimpulse in der Regel spezifische Aufgaben, die Teil des Rekontextualisierungsprozesses sind.

### **3. Aufgaben durch Rekontextualisierung entstehen**

Im Wechsel zwischen den externen Anforderungen und den Bedingungen der einzelnen Bereiche in der Hochschule entstehen neue Aufgaben, die spezifische Kompetenzen und professionelle Instrumente benötigen. In den vorangegangenen Kapiteln ist bereits deutlich geworden, dass beides für die untersuchten Projekte zutrifft. Die Projektmanagementaufgaben (Kapitel 6.2) und Kopplungstätigkeiten der Projektleiter (Kapitel 6.3) stellen jeweils solche Aufgaben und Kompetenzen dar, die durch die Projekte entstehen. Die einzelnen Aufgaben können dabei als Ergebnisse von Rekontextualisierungsprozessen verstanden werden. Die Aufgaben entstehen aber nicht nur bei den OPL, im Gegenteil, ein großer Teil wird durch andere Hochschulmitglieder erbracht. Die bei OPL verbleibenden Aufgaben verursachen großen Aufwand, einige Projektleiter berichten, dass ein Großteil ihrer Arbeitszeit in die Projekte fließt, obwohl die OPL oft auch noch andere Aufgaben oder Stellenanteile haben. Aufgrund der Berichtspflichten entstehen zum Beispiel erhöhte Bedarfe an Administration und Abstimmung hochschulinterner Prozesse, die von den OPL durchweg sehr negativ bewertet werden, weil sie äußerst zeitintensiv sind. Zwar wird von einigen OPL dargestellt, dass sie eine Überprüfung der Verausgabung für sinnvoll halten, weil es sich bei den Mitteln um Steuergelder handelt, man ist sich aber fast einhellig einig, dass die Kontrolle zu engmaschig ist und oft den Projektzielen entgegensteht, weil die eigene Arbeit dadurch beeinträchtigt wird. Ein OPL fasst dies folgendermaßen zusammen:

*„Ich hätte zum Beispiel einen Appell an [die] Landespolitik, weil letztendlich ist dieses Programm ja eine Geburt aus der Notwendigkeit, die Finanzen der Länder zu stärken, ohne die Finanzen der Länder zu stärken. Diese Bund-Länder-Konstellation, die man ja auch beim Pro-*

*fessorinnen-Programm vorfindet und so weiter, das ist halt einfach was, das unheimlich viel Aufwand produziert, dadurch die Effizienz der ganzen Geschichte natürlich mindert. Also wenn man mal hochrechnen würde, wie viele Stellenanteile bundesweit damit beschäftigt sind, Geldflüsse zu verwalten, und damit mein ich ja nicht nur mich als Person, sondern dann gibt es auch in unserer Haushaltsabteilung Leute, die sich damit beschäftigen, anteilig von ihren Stellen und so weiter und so fort, also, wenn man diese pfff, keine Ahnung, vierhundert Leute bundesweit, jetzt mal nur eine pro Hochschule geschätzt irgendwie, nicht extra finanzierte müsste, bloß weil's diese absurde Konstruktion gibt, sondern einfach das Kooperationsverbot aufgehoben würde und gut wäre. Dann wäre damit viel gewonnen und dann bräuchte man ganz viele von diesen Managementaufgaben auch gar nicht, die halt jetzt benötigt werden. Also eigentlich ist da sehr viel Überflüssiges. Wenn der Bund einfach dem, den Ländern so und so viel Millionen mehr überweisen würde und die das eben auch pauschal entsprechend ihrer Mittelverteilungsmodelle an die Hochschulen weiterreichen würden, wäre das Geld auch da angekommen, aber wahrscheinlich effektiver“ (OPL 11).*

In diesem Zitat deutet sich bereits an, dass durch Steuerungsimpulse und Rahmenvorgaben auch die Arbeit der Steuerungsobjekte beeinträchtigt werden kann. In diesem Fall entstehen durch die Governance-Instrumente laut dem OPL Transaktionskosten, die ihm als Belastung erscheinen.

Was aber geschieht, wenn die negativen Auswirkungen zu groß werden, wenn institutionelle Vorgaben die Bearbeitung der ebenenspezifischen Aufgaben der Steuerungsobjekte zu stark beeinträchtigen? Dann ist mit Druck von unten zu rechnen.

#### **4. Druck auf die darüber liegende Ebene**

Das Material zeigt die Probleme, die zwischen Hochschulen und Projektträger bestehen, im Mittelpunkt stehen dabei unterschiedliche Handlungslogiken der beiden kollektiven Akteure. Diese divergierenden Logiken manifestieren sich, soweit das Material hier Einblicke gewährt, hauptsächlich in einem zu beherrschenden Code: Steuerungsimpulse und ebenenspezifischen Bedingungen können auf unterschiedliche Weise vereinbart werden. Meist übersetzen die OPL hierzu zwischen Projektträger und Hochschule. Die Hochschulen können allerdings

auch versuchen, ihrerseits Druck auf den Projektträger auszuüben. Dies geschieht vor allem dann, wenn Steuerungsimpulse nicht mehr übersetzt werden können beziehungsweise wenn kein Verständnis für den Steuerungsimpuls besteht, weil er nicht umsetzbar scheint oder die Projekterfüllung gefährdet. OPL 15 berichtet in diesem Zusammenhang von einem beeinträchtigten Verhältnis zum Projektträger, weil dieser einer Übertragung von Mitteln ins Folgejahr beziehungsweise einer größeren Auszahlung am Ende des ersten Kalenderjahres der Projektlaufzeit nicht zustimmen wollte. Als Hintergrund ist anzumerken, dass viele Hochschulen hiermit ähnliche Probleme zu Projektbeginn hatten. Sie berichten von sehr spät eingetroffenen Projektmitteln, was zu späteren Stellenbesetzungen führte, was die Effektivität der Projekte beeinflusste. Die Projektziele konnten laut OPL nicht mit weniger Ressourcen und in kürzerer Zeit erreicht werden, zudem gab es bereits für die folgenden Jahre projektierte Fehlbeträge, weil Mittel für Tarifsteigerungen nicht in den Antrag einfließen durften, die Gehälter der Beschäftigten aber stiegen. Aus diesem Grund fasste die Hochschule von OPL 15 den Entschluss, Druck von unten auszuüben: *„Uns wurde eine Auszahlung Ende 2012 verwehrt, wie so vielen andern Hochschulen auch, die sich aber bei uns aufgrund der Beträge ähm auf <einen hohen Kostenpunkt> addierte. Was ähm man dann von der Projektion da einfach so auch abziehen kann und da der Personalhaushalt qua Stufensteigerung und Tarifsteigerung sowieso in einem Defizit fährt, [wäre] der Fehlbetrag als Realisierung 2016 nicht tragbar gewesen. Deshalb hat man das versucht im Rahmen der Hochschulrektorenkonferenz oder anderer Gremien dann darauf einzuwirken, doch noch irgendwie Geld zu sehn oder konzertiert vorzugehen, um direkt das Reglement allgemein zu verbessern, und das ist teilweise geglückt, teilweise nicht. Wir haben auch eine Auszahlung bekommen, insofern ist die Situation jetzt etwas entspannter auch wieder, aber das Verhältnis bleibt natürlich angespannt“* (OPL 15). Das Beispiel bestätigt nicht nur, dass Druck von unten auch in der Wirklichkeit der Rekontextualisierungsprozesse der OPL existiert, es zeigt auch, dass dieser Weg für die Projekte erfolgreich sein kann.

Des Weiteren kann Druck ausgeübt werden, wenn Steuerungsimpulse inkongruent sind und durch diese Widersprüchlichkeiten Probleme entstehen. So gab es im Fall von OPL 1 Probleme mit dem Mittelfluss zu Beginn des Projekts. Der Projektträger forderte die Hochschule



auf, die beantragten Stellen direkt nach Mittelzuteilung zu besetzen, es lagen aber laut OPL nur wenige Tage zwischen beiden Zeitpunkten, daraufhin kam es zu Gesprächen zwischen der Hochschule und dem Projektträger.

Die beiden Fälle zeigen, wie Rückwirkung auf einzelnen Ebenen entstehen kann. Das Prozessmodell der Rekontextualisierung beschreibt aber auch die Möglichkeit, dass Rückwirkung auf das ganze Bildungssystem entstehen kann, wenn Informationen über Teilbereiche des Systems bekannt werden.

## **5. Rückwirkung auf den gesamten institutionellen Akteur Bildungswesen**

Als Beispiel für eine Rückwirkung auf den gesamten institutionellen Akteur Bildungswesen wird gerne das Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2015) herangezogen. Ob es ähnliche Effekte durch Informationen über Teilsysteme im Bezug auf den Q-Pakt gegeben hat, kann hier nicht geklärt werden. Möglich ist allerdings ein kurzer Blick darauf, wie solche Informationen über Teilsysteme zustande kommen und wie sie konturiert sein können. Im Zuge des laufenden Q-Pakts hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Evaluation des Programmes in Auftrag gegeben. Umgesetzt wird diese gemeinsam vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Uni Mainz und der Prognos AG. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit wurden bereits erste Ergebnisse der Startphase der Evaluation in einem Zwischenbericht dargelegt. Die Programmevaluation umfasst drei Phasen:

„Die programmbegleitende Evaluation des Bund-Länder-Programms ‚Qualitätspakt Lehre‘ wurde gemäß den Ausschreibungsunterlagen in drei Arbeitspakete gegliedert, die jeweils verschiedene Arbeitsschritte umfassen. Das erste Arbeitspaket bezieht sich zunächst auf die prozessuale Bewertung des Antrags-, Auswahl- und Bewilligungsverfahrens. Das zweite Arbeitspaket geht der Einordnung des Bund-Länder-Programms ‚Qualitätspakts Lehre‘ in das Förderumfeld (Arbeitspaket 2a) sowie dem Erkenntnistransfer (Arbeitspaket 2b) nach. Und schließlich beschäftigt sich das dritte Arbeitspaket mit den Förderprogrammprofilen (Arbeitspaket 3a) und den Wirkungen des Förderprogramms (Arbeitspaket 3b). Im Rahmen des vorliegenden Zwischenberichts werden die relevanten Ergebnisse zum Antrags-, Auswahl-

und Bewilligungsverfahren (Arbeitspaket 1) sowie zum Förderumfeld des Qualitätspakts Lehre (Arbeitspaket 2a) präsentiert“ (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS)/Prognos AG, 2013b).

Die Evaluation wird mit einem mixed-methods Design durchgeführt, es entstehen sowohl qualitative als auch quantitative Daten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung erwartet sich anhand dieser Evaluationsergebnisse Impulse für die einzelnen Projekte, für den Q-Pakt als Ganzen und darüber hinaus „Empfehlungen & Vorschläge“ sowie „Erkenntnis und Ergebnistransfer“ für die gesamte Hochschullandschaft (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS)/Prognos AG, 2013a). Dieser Wunsch entspricht in hohem Maße dem von Fend (2008a) beschriebenen Vorgang, bei dem sich Rückmeldung über Teilbereiche des Bildungssystems auf das gesamte System bemerkbar machen können, hier auf den Bereich des Hochschulwesens.

#### **6.4.1 Drei Erweiterungen des bestehenden Rekontextualisierungskonzepts**

Die in 6.4 dargestellten Aspekte der Rekontextualisierung in ihren empirischen Ausprägungen haben gezeigt, dass das Modell von Fend auch anhand von empirischen Daten nachvollziehbar ist. Aspekte des Modells sind 1.) das handlungsleitende Wirksamwerden eines Steuerungsimpuls, 2.) die folgende Adaption eines Akteurs, 3.) die daraus entstehenden Aufgaben und 4.) ein möglicher Druck von unten nach oben. Alle diese Aspekte wurden an konkreten Beispielen des Materials sichtbar. Der Aspekt einer möglichen Rückwirkung auf das Gesamtsystem durch Informationen aus dem Teilsystem (5.) kann anhand der dargestellten Evaluation als höchst wahrscheinlich angenommen werden.

Dennoch wurde anhand der Untersuchungsergebnisse auch deutlich, dass im Rahmen des bestehenden Rekontextualisierungsmodells Gesichtspunkte nicht beleuchtet werden, die eine bedeutsame Rolle für die hier untersuchten Fälle spielten. Darüber hinaus gibt es Aspekte des Modells, die sich nur schwerlich operationalisieren lassen. Darum wird hier der Versuch unternommen, die aus Sicht der vorliegenden Untersuchung bestehenden Desiderate zu skizzieren und Erweiterungsvorschläge für das bestehende Modell zu formulieren:

### **1. Die Aspekte des Modells sind in der Empirie nicht klar voneinander getrennt**

Das bestehende Modell beschreibt die fünf oben genannten Aspekte als Differenzierungen (siehe auch 3.3.3). Zwischen dem Wirksamwerden von steuernden Handlungsimpulsen, der folgenden Adaption und den Aufgaben einerseits sowie dem entstehenden Druck von unten und Rückwirkungen auf das Gesamtsystem andererseits besteht theoretisch ein Unterschied. Dieser lässt sich aber im empirischen Material kaum nachvollziehen, weil die Aspekte fließend ineinander übergehen. Bereits in den oben aufgeführten Beispielen wurde deutlich, dass die Steuerungsimpulse bereits beim Wirksamwerden Adaptionen auslösen: Wie ein Impuls aufgefasst wird, beispielsweise für wie verbindlich er gehalten wird, trägt in sich bereits einen Adaptionsvorgang und resultiert sofort in Aufgaben: Hält ein OPL die Vorgabe des Projektträgers, an einer Evaluation teilzunehmen, nicht für verbindlich, wird er im Zweifelsfall einfach nicht reagieren (Adaption) und beispielweise entschieden, ein Projektleitungsgremium darüber zu informieren, dass erst einmal abzuwarten sei (Aufgabe). Diese beiden Geschehnisse finden sehr zeitnah statt, in den Interviewantworten sind diese Prozesse daher oft miteinander vermengt oder werden nicht als eigene Schritte benannt. Ebenso schwer ist zu trennen, ob es sich um eine aus Rekontextualisierung resultierende Aufgabe handelt oder um Druck von unten, weil eine Vorgabe nicht akzeptabel scheint – man denke an das obige Beispiel der nicht erfolgten Auszahlung im ersten Projektjahr, was ist die aus der Rekontextualisierung entstehende Aufgabe und was das Ergebnis? Diese Unterscheidung ist schwer, weil die entstehenden Aufgaben immer schon ein Ergebnis der vorgegangenen Adaption sind. Wenn sie dann noch darin bestehen, dass Druck von unten ausgeübt werden soll, ist eine analytische Trennung kaum noch vernünftig möglich.

Das bestehende Modell ist also nur schwer in seiner Differenziertheit in den Ergebnissen wiederzufinden, auch weil die einzelnen Aspekte der Rekontextualisierungsprozesse oft im Material verstreut liegen. Bearbeitet werden kann dieses Problem mit dem Hinweis, dass 1.) in der empirischen Analyse ein Anzeichen für Rekontextualisierung im Material oft bereits mehrere Aspekte des Rekontextualisierungsprozesses umfasst. Gleichzeitig ist zumeist 2.) nur ein Teil der Rekontextualisierungsaspekte in den Interviews beschrieben, um also Rekon-

textualisierungsaspekte in der Analyse zu identifizieren, ist in der Regel eine Einbettung in den Kontext des Materials notwendig.

## **2. Rekontextualisierung als Deutungsarbeit in Abhängigkeit von der eigenen Position im Mehrebenensystem**

Fend konturiert Rekontextualisierung als Prozess bei Lehrpersonen, die hier interviewten Projektleiter sind aber in erster Linie keine Lehrenden sondern Thirdspace-Professionals beziehungsweise Hochschulprofessionelle (Schneijderberg/Teichler, 2012, siehe auch Kapitel 3.3.2). Dadurch ist ihre Position im Mehrebenensystem weiter vorne/oben angesiedelt als jene der Lehrer, die in Fends Modell relativ weiter hinten/unten in der Kette der Steuerungsimpulse im Mehrebenensystem stehen. Das ursprüngliche Modell nimmt an, dass es keinen Unterschied macht, wo sich der Akteur im Mehrebenensystem befindet. Es geht davon aus, dass Rekontextualisierung auf den verschiedenen Ebenen bei allen individuellen Akteuren gleich abläuft. Dies kann für die vorliegende Untersuchung nicht bestätigt werden. Die operativen Projektleiter scheinen auf eine eigene Art und Weise zu rekontextualisieren: Sie rekontextualisieren in der Hauptsache nicht für sich, sondern für andere. Während die Lehrperson bei Fend den Bildungsplan als handlungsleitenden Steuerungsimpuls in eigenen Unterricht für die Schüler übersetzt, adaptiert der operative Projektleiter nur zum Teil Steuerungsimpulse, um das eigene Handeln danach zu richten. Oft übersetzen die OPL Impulse des DLR für die projektbeteiligten Akteure in ihren Hochschulen. Dabei nehmen sie keine hierarchisch übergeordnete Position gegenüber den Akteuren auf den darunter liegenden Ebenen ein, sondern lediglich eine zeitlich vorgeordnete Position, weil sie im Normalfall als die Erstempfänger von Steuerungsimpulsen gegenüber dem Projekt sind. Auch kommt ihnen eine besondere Deutungshoheit für die jeweiligen Impulse zu, weil sie als Grenzstellenmanager und Kopplungsagenten (siehe 6.3) eine besondere Position für die Übersetzung fremder Handlungslogiken in die Hochschulen hinein markieren. Somit offerieren die operativen Projektleiter Deutungsvarianten der Steuerungsimpulse und damit auch Handlungsalternativen, die Rekontextualisierungen bei den Akteuren der Hochschule ermöglichen. Im Beispiel des Lehrerhandelns wird zwar auch deutlich, dass Steuerungshandeln nach unten weitergegeben

wird, die Schüler rekontextualisieren ihrerseits dem entsprechend, was auf ihrer Ebene wichtig ist. Die Rekontextualisierung der OPL unterscheidet sich aber von jener der Lehrer, weil die Steuerungsimpulse nicht nur weitergegeben, sondern für andere aufbereitet werden. Das nachfolgende Beispiel beschreibt die Phase der Antragsstellung. Der operative Projektleiter begann hier bereits dabei zu helfen, die Steuerungsimpulse des staatlichen Auftraggebers, die Ausschreibung des Q-Pakts, zu interpretieren: *„[Es gibt viele Lehramtsstudierende an der Hochschule], deswegen haben wir auch, das war am Anfang aus der Ausschreibung gar nicht so richtig zu entnehmen, ob man das überhaupt durfte, das hatten wir dann nachgefragt, aber haben wir eben auch spezielle Lehramtsprojekte untergebracht“* (OPL 4). Die Rekontextualisierungen des OPL haben hier direkte Auswirkung auf die Interpretation des Steuerungsimpulses. Wäre beim Auftraggeber keine Nachfrage erfolgt oder die Unterbringung von Lehramtsprojekten als kritisch vermittelt worden, dann hätte es diese Projekte in der Hochschule vermutlich nicht gegeben. Die Rekontextualisierung von OPL 4, dass Lehramtsprojekte im Rahmen des Projekts eine Option darstellen, wurde so den weiteren Projektbeteiligten offeriert. Diese Lehramtsprojekte finden nun in den dezentralen Einheiten der Hochschule statt, der OPL ist also hier nur eine Durchgangsstation der Rekontextualisierung. Die operativen Projektleiter bieten aber auch dem Projektträger Rekontextualisierungsmöglichkeiten an, indem sie ihm beispielsweise die Projektberichte liefern und diese zuvor aufbereiten. Im Gegenzug findet dann immer wieder die Ermittlung der neuen Handlungsmöglichkeiten statt: *„Und wir sprechen viel mit dem DLR, aber mehr auch wenn wir wissen, es steht was an, eine Änderung oder so, dass wir mit denen telefonieren, und sagen: Okay, hier, könnt das auf uns zukommen, in welche Richtung geht das, ist das eine Umwidmung, ist das nur eine Information, brauchen wir hier eine Zustimmung?“* (OPL 7). Während die Lehrperson in Fends Modell ihr Unterrichtshandeln aufgrund einer übergeordneten Steuerung gestaltet, um die Impulse auf ihrer Ebene fruchtbar zu machen, gestalten die OPL die Steuerungsimpulse anders, indem sie verschiedene Deutungsangebote entwickeln und in die Hochschule weitergeben. Es werden zwar auch bei den OPL Steuerungsimpulse wirksam, die in eigene Handlungen verwandelt werden und keine weiteren expliziten Deutungsangebote für Dritte auslösen. Ein Großteil ihrer Rekontextualisierungen scheint aber im expliziten

Offerieren weiterer Rekontextualisierungs- und damit Handlungsmöglichkeiten für dritte Projektbeteiligte zu bestehen. In dieser Aufbereitung der Steuerungsimpulse steckt natürlich die Möglichkeit, die Situation stark zu beeinflussen, sie markiert eine der stärksten Stell-schrauben zur Projektgestaltung, die den OPL zur Verfügung steht. Dabei ist die OPL-Aufgabe der Interpretation und des Deutungsangebots auch darum so wichtig, weil es wenig Erfahrungen mit Projekten in der Lehre gibt, diese können dadurch zu einer Entdeckungsreise werden, deren Weg nicht immer abschätzbar ist. OPL 7 stellt zur Rolle der operativen Projektleitung in Studium und Lehre dar: *„Da musste die Verwaltung mitlernen, dass plötzlich jetzt von einer anderen Seite auch noch solche Drittmittelsachen kommen. Die haben das gar nicht auf dem Schirm gehabt. Wir haben nicht auf dem Schirm gehabt, dass es die gibt und so sind wir jetzt in so einer, jetzt doch schon zwei Jahre, Schwebeposition, die sich gut klärt, weil wir gute Leute an den verschiedenen Punkten haben, mit denen wir zusammenarbeiten und gut kommunizieren, aber das ist ein Lernprozess, also Drittmittel in der Lehre halt“* (OPL 7).

An den Interpretationstätigkeiten der operativen Projektleiter lässt sich gut erkennen, wie die Steuerungsimpulse der übergeordneten Ebenen beim Ankommen in der Hochschule vielfältigt werden. Aus dem einen ankommenden Impuls werden über die Grenzstelle des OPL hinweg vielfältige Impulse in die Hochschule gestreut, die unterschiedlich wirksam werden. An der Schnittstelle zur Hochschule wird sichtbar, dass staatliche Steuerung begrenzt ist, weil Steuerung auf die Umverteilung der Impulse durch individuelle Akteure angewiesen ist. Der Beitrag dieser Akteure, der im Fall der OPL auch in der Ausdeutung der Steuerungsimpulse und Handlungsmöglichkeiten besteht, ist nicht mehr und nicht weniger als die aktive Mit- und Ausgestaltung der Impulse. Im vorliegenden Fall geschieht dies durch Rekontextualisierung für die eigenen Handlungen und zur Vorbereitung der Handlungen weiterer Hochschulmitglieder. Dies sollte bei der Idee einer Rekontextualisierung mitgedacht werden: Die rekontextualisierenden Akteure können auch aktiv Rekontextualisierungsräume für andere schaffen. Das wirft wiederum die Frage auf, wie diese Rekontextualisierungsräume aussehen und was deren Ausgestaltung durch die OPL beeinflusst.

### 3. Rekontextualisierungsräume und der Korridor der Akzeptanz

Rekontextualisierung setzt voraus, dass es eine übergeordnete Steuerungsebene gibt und einen eigenen Handlungskontext, der den rekontextualisierenden Akteuren eine eigene Handlungslogik und eigene Ziele belässt. Aus den Vorgaben von oben und den ebenenspezifischen Anforderungen ergibt sich ein Korridor, in dem Rekontextualisierung stattfindet: Hier treffen die Handlungsoptionen und Ziele der Steuerungsobjekte auf den vorgegebenen Rahmen von oben. Der Raum, der sich dabei ergibt und der alle zu einem Zeitpunkt möglichen Rekontextualisierungsmöglichkeiten beschreibt, enthält einen breiten Flur, innerhalb dessen Rekontextualisierung konform zu den bestehenden Steuerungsvorgaben stattfinden können, und einen Randbereich, der die non-konformen Rekontextualisierungen enthält. Der innere Flur soll hier als Korridor der Akzeptanz benannt werden, weil die operativen Projektleiter ihre eigenen Rekontextualisierungen und jene der weiteren Projektbeteiligten danach bewerten, ob sie in diesen Bereich der akzeptablen Rekontextualisierung fallen. Dazu eruieren sie, was in den Bereich des Korridors der Akzeptanz fällt und was in den Randbereich und versuchen dann, im Sinne ihres Projekts zu rekontextualisieren beziehungsweise eine entsprechende Rekontextualisierung bei anderen anzustoßen. Um den Rekontextualisierungsraum und den Korridor der Akzeptanz darin zu bestimmen, beobachten und kartieren die operativen Projektleiter diesen Bereich. Dazu kommunizieren sie häufig mit den eingebundenen Stakeholdern, ziehen formale Regeln und den Projektantrag heran und evaluieren, welche Handlungsweisen dem Steuerungsimpuls und den Anforderungen der Hochschule beziehungsweise des Projekts gerecht werden. Ein Beispiel hierfür ist der Fall OPL 10, in dem regelmäßig der Erstantrag hervorgeholt wird, um zu überprüfen, ob man sich den Gesamtzielen in einer akzeptablen Art und Weise nähert. Aber auch regelmäßige Rückversicherungen beim Projektträger gehören zur Vermessung der Spielräume: *„Ja, also wir haben ja verschiedene Töpfe, also es gibt den Hochschultopf, den wir von der Hochschule halbwegs eigenständig verwalten und da ist natürlich immer eine Absprache dann im DLR, ob das so in Ordnung geht. Also mittlerweile ist man schon drin und weiß ungefähr, was geht und was nicht geht, aber anfangs war das natürlich viel stärker, dass man immer nachgefragt hat, ob das so funktioniert, oder wie es funktioniert“* (OPL 10). OPL 14 berichtet vom gemeinsamen

Kontrollieren der Projektfortschritte mit einem Kollegen: *„Das andre ist eben mit dem Kollegen> aus meinem Lehrstuhl, der eben die Finanzen und den Zwischenbericht macht, dass wir uns da auch zusammensetzen und immer wieder schauen, dass wir eben diese Punkte einhalten könne, weil wir ja eben den Bericht abliefern müssen jedes Jahr“* (OPL 14). Die hier stattfindenden Vermessungen der Rekontextualisierungsräume stehen natürlich in engem Zusammenhang mit Projektcontrolling. Durch die Fortschrittskontrolle erfahren die OPL, ob ihre Projekte sich im Raum der erlaubten Möglichkeiten der Ausgestaltung bewegen, dies wäre sicherlich anders, wenn es keine sehr engmaschige Kontrolle durch den Projektträger gäbe. Durch die enge Kontrolle werden die Anforderungen und Rahmenvorgaben des Projektträgers ständig als Steuerungsimpuls in den Projekten aktualisiert.

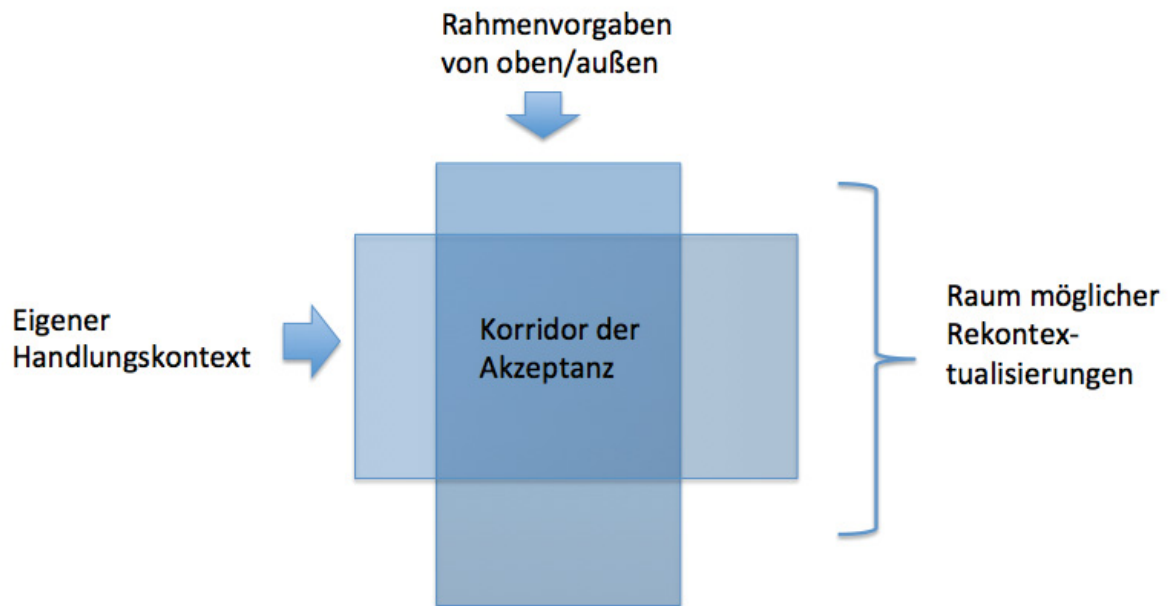
Wenn die OPL entdecken, dass die Handlungen in ihren Projekten keiner konformen Rekontextualisierung entsprechen, weisen sie im Regelfall darauf hin: *„Ich kann halt immer nur sozusagen das Projektcontrolling übernehmen und darauf hinweisen, wenn jetzt irgendwelche Grenzen überschritten werden. Also wenn irgendwas, was jetzt innerhalb des Projekts, der Projektabwicklung nicht möglich ist, dass ich da drauf hinweise“* (OPL 2). Und in diesem Zusammenhang nutzen die OPL auch die ihnen gegebenen Möglichkeiten, um auf die Rekontextualisierung der Projektbeteiligten einzuwirken: *„Aber ich kann natürlich nicht sagen, du musst jetzt das und das machen, sondern da muss ich dann wieder an unsern Prorektor herantreten, der ja die oberste Projektleitung sozusagen hat und erst wenn er quasi ein Schreiben aufsetzt und ein Schreiben von ihm kommt, da unterliegen die Fakultäten dann auch dem Druck, dass sie sich dem, ja, dass sie dem folgen müssen, was er dann sagt“* (OPL 2).

Wie OPL 2 darstellt, gibt es einen Randbereich im Rekontextualisierungsraum, in diesen Bereich fallen die nicht mit den Steuerungsimpulsen konformen Rekontextualisierungen (s.o. *„wenn irgendwelche Grenzen überschritten werden, wenn etwas nicht im Projekt möglich ist“*, OPL 2). Im Material gehen die OPL auf zwei verschiedene Arten mit dem Herausfallen von Rekontextualisierungen aus dem Korridor der Akzeptanz um: 1.) Sie versuchen die Situation so zu verändern, dass es zu einer konformen Rekontextualisierung kommt, oder 2.) Sie schließen sich der nonkonformen Rekontextualisierung an. Dabei sind die Übergänge fließend und es kann auch dazu kommen, dass eine nonkonforme Rekontextualisierung vorerst



akzeptiert wird, was im Grunde eine dritte Möglichkeit des Umgangs darstellt. Ein Beispiel für das Akzeptieren der nonkonformen Rekontextualisierung ist im Fall OPL 15 enthalten (s.o.), hier wurde das Vorgehen des Projektträgers bei der Streichung von Mitteln am Jahresende nicht akzeptiert, stattdessen wurde gegen diese Vorgehen aufbegehrt. Im häufigeren Fall, dass die operativen Projektleiter wieder konforme Zustände herstellen, kommt es bis zu Konflikten in den Hochschulen, an denen die Rektorate beteiligt sind. OPL 4 berichtet von einem Konflikt wegen eines Teilprojekts, welches außerhalb der Korridors der Akzeptanz operierte: *„Da war ziemlich klar, dass das auf die schiefe Bahn geraten ist, ne. Und dann hab ich diesen Weg probiert, ne: Das Gespräch mit <dem Hochschulleiter für Lehre>, wir haben den Sachverhalt dargestellt, die andern haben das zum Teil abgestritten und so, wir mussten das dann belegen, es war wie gesagt ne echt heftige Diskussion, aber letztendlich konnten wir diese Dinge belegen und die Argumente, dass wir dem Geldgeber und dem Projektziel verpflichtet sind, das hat dann natürlich letztlich schon gezogen“* (OPL 4). Es zeigt sich hier, die diskursive Figur im Konfliktfall enthält oft die Argumentation, dass eine Verpflichtung gegenüber dem Geldgeber besteht, der zudem eine engmaschige Kontrolle der Projekte durchführe. Diese Argumentation zeigte sich im Material oft als ein gewichtiges Argument bei Konflikten, wenn Teilprojekte aus der konformen Bearbeitung ihrer Projekte ausscheren. Die Übergänge zwischen dem Korridor der Akzeptanz und den Randbereichen im Raum der Rekontextualisierungsmöglichkeiten sind allerdings fließend: *„Diese <geförderte Maßnahme> kommt momentan nicht so richtig zum Ttragen, sondern da haben sich einfach andere Formate mitbewährt, ne, das ist schon eine mittlere Abweichung von den eigentlichen Projektzielen, aber, ja, das ist noch hinnehmbar“* (OPL 15). Das Schaubild zeigt die Formierung der Rekontextualisierungsmöglichkeiten und den Korridor der Akzeptanz sowie die Randbereiche:

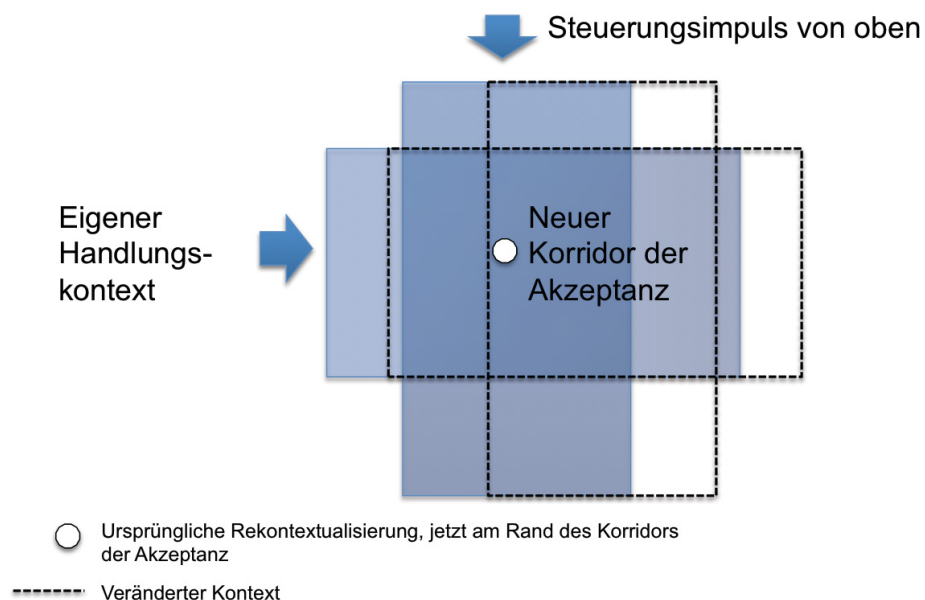
Abbildung 26: Korridor der Akzeptanz



Die ständige Überprüfung des Rekontextualisierungsraums mag auch damit in Verbindung stehen, dass sich die Rekontextualisierungsräume stetig verändern. Im ursprünglichen Modell wird diese Möglichkeit nicht verworfen, es bezieht diesen Gedanken aber auch nicht systematisch ein. Im Rahmen der Untersuchungsergebnisse wird deutlich, dass Rekontextualisierungsräume, die ja durch die übergeordnete Ebene und die eigene Ebene erst entstehen, Veränderungen unterworfen sind. Sowohl die eigene Ebene verändert ihre Anforderungen als auch die Impulse und Rahmenvorgaben der übergeordneten Ebene können sich ändern. OPL 1 berichtet davon, wie sich Vorgaben des Projektträgers ändern und sich die internen Anforderungen erneuern: „Was mich so ein bisschen stört ist, dass es so unterschiedliche Aussagen gibt vom DLR. Also wir waren ja wie gesagt auf dieser Qualitätspakt-Lehrekongressgeschichte und dann hieß es, ja ja das ist alles super und das ist alles toll und dann krieg ich irgendwann mal eine E-Mail und ja also hier, das geht so nicht!“ (OPL 1). Durch die teils widersprüchlichen Aussagen operieren manche OPL unter Bedingungen, die eine ständige Kontrolle der Gegebenheiten erfordern. Auch OPL 10 berichtet von den schwierigen Bedingungen telefonischer Absprachen mit dem Projektträger, die schließlich dazu führten,

dass die Kommunikation nur noch schriftlich stattfindet. Doch auch die Bedingungen der eigenen Ebene sind Veränderungen unterworfen, so werden beispielsweise in Hochschulen Teilprojekte nicht mehr benötigt, können nicht besetzt und sollen daher umgewidmet werden oder es gibt neue Projekte. Das Schaubild soll dabei auch die Brisanz veränderlicher Rekontextualisierungsräume zum Ausdruck bringen: Wenn eine Rekontextualisierung im Korridor der Akzeptanz liegt, kann sie durch Veränderungen im Rekontextualisierungsraum an den Rand geraten und es ist auf einmal nicht mehr konform und akzeptabel, was bis dato gängige Praxis war.

Abbildung 27: Veränderung im Korridor der Akzeptanz



### 6.4.2 Zwischenfazit III (Rekontextualisierung)

Es hat sich gezeigt, dass Fends Konzept der Rekontextualisierung eine fruchtbare Grundlage zur Operationalisierung bietet, um den Umgang mit Steuerungsimpulsen im Bildungssystem zu betrachten. Die einzelnen Aspekte des Modells ließen sich im Material auffinden und analysieren, wengleich sie darauf aufmerksam gemacht haben, dass im Material mehr steckt, als in einem notwendigerweise reduktionistischen Modell abbildbar ist. Das hier angelegte Sample ist in seiner Form zwar nicht statistisch repräsentativ, die Ergebnisse der Prognos-

Evaluation des Q-Pakts (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS)/Prognos AG, 2013b) lassen aber einen Vergleich zu, der zeigt, dass die hier erfassten Themen auch in einer statistisch relevanten Stichprobe eine Rolle spielen (die Evaluation hatte einen Rücklauf von 86% aller beteiligten Hochschulen) (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS)/Prognos AG, 2013b). Viele Ergebnisse überschneiden sich, gerade auch die Hervorhebung der Zusammenarbeit mit dem Projektträger und dessen wichtiger Position für die OPL. Des Weiteren zeigt sich in der Evaluation: „Die am häufigsten genannten Vorschläge [zur Verbesserung] beziehen sich auf Aspekte einer bedarfsgerechten Mittelverwendung. Gewünscht werden in diesem Zusammenhang eine ‚Flexibilisierung‘ und ‚Entbürokratisierung der finanziellen Abwicklung‘ sowie eine ‚größere Freiheit bei der Mittelvergabe‘. Auch spiegeln sich in den hier gegebenen Anregungen die bereits angesprochenen Schwierigkeiten wider, die den Hochschulen mit der Verwaltung von Bundesmitteln entstehen. So wird von verschiedenen Befragten eine ‚Aufhebung bzw. Abschwächung der Jährlichkeit‘ bzw. Übertragbarkeit der Mittel in die Folgejahre gewünscht“ (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS)/Prognos AG, 2013b, 38). Diese Vorschläge sind auch Hinweise darauf, dass die Rekontextualisierungsräume erweitert werden sollten. Die Evaluation stützt zwar die Ergebnisse der vorliegenden Studie, ist aber auch kritisch zu betrachten, weil sie keine Anonymität der Teilnehmer bot. Es wurde lediglich versichert, dass die Daten nicht an Dritte weitergegeben werden. Da die Evaluation aber vom Auftraggeber des Q-Pakts, dem BMBF, in Auftrag gegeben wurde, ist davon auszugehen, dass die soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten eine Rolle gespielt hat. So äußerte sich der Autor in informellen Gesprächen verwundert über die hohe Zahl an „zufriedenen Kunden“ des Projektträgers. Daraufhin wurde von verschiedenen Gesprächspartnern darauf hingewiesen, dass die Befragungen nicht anonym stattfanden, man also tendenziell sozial erwünschter geantwortet habe. Man wisse schließlich nicht, wer die Daten mitlesen würde. Da diese Aussagen informell und mit wenigen Gesprächspartnern entstanden sind, lässt sich natürlich nicht auf die Gesamtheit der Befragten schließen.

Die Frage, die ein Stück weit offen bleibt, ist jene nach dem Innersten der Rekontextualisierungsprozesse. Welche Faktoren in Rekontextualisierungssituationen entscheidend sind und

wie Rekontextualisierung von den persönlichen Einstellungen beeinflusst ist, diese Fragestellung könnte in einem kognitiv aufgeklärten Modell eingefangen werden. Gezielte und intensive Falluntersuchungen einzelner Rekontextualisierungsprozesse könnten hier weitere Erkenntnisse liefern. Darin könnten auch die hier gemachten Erweiterungsvorschläge zum bestehenden Rekontextualisierungskonzept weiter untersucht werden. Da die vorliegende Arbeit mehrere Fragestellungen in den Blick nimmt, ist die Einzelansicht von Rekontextualisierungen in ihrer Tiefe beschränkt.

Im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage dieses Kapitels lässt sich feststellen, dass die Projektleiter hauptsächlich mit Blick auf die vom Projektträger ausgehenden Steuerungsimpulse rekontextualisieren. Diese Impulse sind im Grunde vermittelte Impulse des BMBF, welches als staatlicher Auftraggeber den Projektträger zu Durchführung seines Programms eingesetzt hat. Durch die relativ engmaschige Kontrolle anhand von Berichten und zweimonatigen Mittelabrufen werden die Steuerungsimpulse dabei ständig wach gehalten in den Projekten. Die OPL berichten daher oft von der Zusammenarbeit mit dem Projektträger, die zuvorderst von formalen Aspekten geprägt ist. Bemerkenswert ist, dass sich nicht nur die Umsetzung der Steuerungsimpulse durch Rekontextualisierung verändert, sondern die Steuerungsimpulse selbst veränderlich sind. Ebenso verändern sich die Anforderungen der eigenen Ebene regelmäßig, das bringt einige operativen Projektleiter in Situationen, in welchen ständig die Umgebungsbedingungen überprüft werden müssen:

*„Das andere war, dass natürlich es gibt eine Zwischenevaluation und auf die haben wir uns vorbereitet. Die ist aber noch nicht gekommen, so dass wir unsre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gebeten haben, mal den Antrag anzuschauen und wirklich ihre, also alles, was sie machen und vor allem alles, was zur Evaluation beiträgt, wirklich zu sortieren, zu ordnen und wirklich auch immer griffbereit zu haben. So dass dann schnelles Agieren möglich ist quasi. Das wird auch in den Teamsitzungen immer wieder besprochen, wer steht gerade wo, wer hat welche Aufgaben, bei wem hat sich was verändert aufgabentechnisch oder aufgrund der Anforderungen“ (OPL 14).*

Dadurch ist die Rolle der Rekontextualisierungen durch den Projektleiter nicht zu unterschätzen. Ohne die Rekontextualisierungsvorgänge des OPL an der Grenzstelle zwischen dem

Projektträger und dem Projekt in der Hochschule wäre eine Durchführung der Projekte nur schwer denkbar. Die OPL werden dadurch einerseits zu den Türstehern ihrer Hochschule und ihres Projekts, weil sie Ansprüche von außen abwehren und im Inneren in einen neuen Kontext setzen. Gleichzeitig sind sie die individuellen Akteure, die Steuerungsimpulse im Inneren der Hochschule erst zu einem konzisen Strang verbinden und dadurch wirksam werden lassen.

## **7 Resümee und Konklusionen**

„Was sich geöffnet hat, das muss sich schließen“ (Anne Sliwka im persönlichen Gespräch 2015 mit Bezug auf die Ergebnisse von Forschung). Diesem Zitat folgend soll am Ende der vorgelegten Arbeit der Blick noch einmal auf die zentralen Ergebnisse der Studie und ihre Grenzen gerichtet werden, der hieran anschließende Abschnitt widmet sich der übergeordneten Forschungsfrage und bettet die Ergebnisse in einen Gesamtrahmen ein. Schließlich soll auch der Frage nachgegangen werden, was sich aus den vorgelegten Ergebnissen für Praxis und Theorie vernünftigerweise schließen lässt. Das verweist auf weitere Forschungsfragen und ergänzt so das anfängliche Zitat über Forschungsergebnisse um einen Umkehrschluss: Was sich geschlossen hat, das muss sich öffnen.

### **7.1 Zentrale Ergebnisse der drei Untersuchungsfelder**

#### **7.1.1 Zentrale Ergebnisse Untersuchungsfeld 1: Projektmanagement**

Im Untersuchungsfeld 1 (siehe 3.1 und 6.2) zeigte sich, dass die Theorien der klassischen Projektmanagementlehre gut geeignet sind, um Projekte an Hochschulen zu beobachten. Zwar widersprechen die Ergebnisse einigen Ideen des klassischen Projektmanagements und es gibt sehr hochschulspezifische Aspekte, gleichzeitig lohnte sich das Heranziehen dieser ganz konkreten Theorien, um das Feld aus dieser Perspektive betrachten und untersuchen zu können. Es ergab sich ein klares Bild hinsichtlich der Rahmenbedingungen in den erhobenen Fällen: Der Großteil der operativen Projektleiter arbeitet im sogenannten dritten Raum und ist damit nicht klar der Verwaltung oder Forschung und Lehre zuzuordnen (siehe 6.2.1). Dieses Ergebnis steht auch in der Entwicklung eines allgemeinen Trends, dass sich neue Or-

ganisationseinheiten in Hochschulen bilden, die eine Riege eigener Professioneller etabliert (Krücken, 2002). Das diese Entwicklung noch andauert, darauf deutet auch die Vielfalt der Fälle hin: Wenngleich es eine Tendenz dazu gibt, dass der operative Projektleiter im Bereich Qualitätsmanagement arbeitet und in einer Stabs-Projektorganisation dem Rektorat zugeordnet ist, so gibt es doch erhebliche Unterschiede. Auch Professoren, Verwaltungsleiter und Postdocs sind im Sample als OPL aufgetreten. An den Variationen in den Beispielen wurde deutlich, wie groß der Einfluss der OPL gemäß ihrer Position und ihrer Statusgruppe ist. Der Einsatz von Projektmanagementmethoden in den untersuchten Fällen ist nicht stark verbreitet, eher das Gegenteil ist der Fall und passend dazu lässt sich eine gewisse Ablehnung gegenüber Methoden und Instrumenten des Projektmanagements darstellen. Gleichzeitig ist das Projekt als Handlungsmuster in den untersuchten Fällen aber voll entfaltet (Torka, 2009), was die Akteure dazu zu zwingen scheint, trotz ihrer kritischen Haltung so etwas wie klassische Projektmanagementmethoden zum Einsatz zu bringen. Diese Tools werden aber, wie gesagt, nicht einfach aus dem vielfältigen Kanon bestehender Instrumente übernommen und angepasst, sondern eigens entwickelt. Das erscheint unter dem Gesichtspunkt beschränkter Ressourcen betrachtet als Mehraufwand und steht im Widerspruch dazu, dass die Akteure als Hauptgrund dafür, keine gängigen Projektmanagementmethoden zu nutzen, angeben, dass die Zeit fehle, diese zu erlernen und einzusetzen. Das trifft selbst für jene Fälle zu, in denen die OPL gegenüber klassischem Projektmanagement offen sind. Dies schlägt sich auch in den Kompetenzprofilen der operativen Projektleiter nieder, Kompetenzen im Projektmanagement gehören zum unbedeutendsten Cluster der einzeln angegebenen Kompetenzen (siehe 6.2.2). Klassisches Projektmanagement ist also kaum vorhanden (Hanft, 2015) und es werden eigene Lösungen entwickelt. Im einzigen Fall, der klassisches Projektmanagement explizit und breiter nutzt (siehe Fall OPL 3 in 6.2.1), wirkt dieses als Arbeitserleichterung und spart paradoxerweise das ein, was in den meisten Fällen als die Ware angegeben wird, an der es mangelt, um Projektmanagementmethoden einzusetzen, nämlich Zeit. Noch einmal den Blick auf das Kompetenzcluster richtend lässt sich feststellen: Der ohnehin hohe Kommunikationsaufwand in Projekten (Freitag, 2011) und die große Bedeutung von Wissen über die eigene Organisation für die Arbeit der Hochschulprofessionellen

(Schneijderberg/Hinzmann, 2012) scheint sich in den untersuchten Hochschulprojekte gegenseitig zu beflügeln. So werden die sozio-kommunikativen Kompetenzen als bedeutendste Größe gehandelt, gefolgt von Selbstorganisations- und Transferkompetenzen. Die Selbstorganisationskompetenzen deuten auch darauf hin, dass eine Orientierung im nicht normierten Feld der Hochschulprojekte stark auf den individuellen Akteuren ruht, dazu benötigen diese auch die hoch bewerteten Transferkompetenzen („Wissen, wie der Laden läuft“). Im Hinblick auf Projektmanagement sind dabei die kommunikativen Kompetenzen so überraschend, dass sie fachliche Aspekte völlig in den Schatten stellen. Dies deutet auch darauf hin, dass sich in Hochschulprojekten etwas wiederholt und verstärkt, das auch für Projekte in anderen Bereichen gültig zu sein scheint: Je komplexer die Projekte, desto wichtiger werden Kompetenzen außerhalb der fachlichen Bereiche. Insgesamt bilden sich in den Fällen sehr unterschiedliche Projekte ab, bei der überwiegenden Zahl lässt sich anhand der Rahmenbedingungen zeigen, dass es sich um hochkomplexe Projekte handelt, sowohl unter sozialen Aspekten (bereichs- und statusgruppenübergreifend) als auch hinsichtlich der inhaltlichen Vielfalt (große übergeordnete Ziele sowie viele Teilprojekte). Solche Projektsettings sind hochanspruchsvoll für die operative Projektleitung und würden in projektorientierten Organisationen in der Regel den Einsatz eines erfahrenen Projektleiters erfordern (PMI-Project Management Institute, 2008a). Sieht man sich die Profile der OPL an, so ergibt sich ein anderes Bild: Die mit den Projekten betrauten Personen sind zum Großteil nicht mit Projektmethoden vertraut, haben wenig Erfahrung mit der Projektform und arbeiten erst wenige Berufsjahre in der Hochschule. Jene Fälle, in denen diese Faktoren variieren, zeigen starke Unterschiede, bei erfahrenen Personen mit hoher Statusgruppe finden sich andere Projektaufbauorganisationen, weniger Auseinandersetzungen mit dem Projektträger (möglicherweise finden diese nur anderswo statt) und vieles deutet auf eine bessere Implementation in diesen Fällen hin. Dies liegt allerdings vermutlich auch an der Projektgröße, denn die Projekte, die von solch erfahrenen und ranghohen operativen Projektleitern geführt werden (siehe Fälle OPL 3, 4 und 9 in 6.2.1), sind in der Regel wesentlich kleiner (bezogen auf die Mitarbeiterzahl) als die Projekte, die von weniger erfahrenen und weniger ranghohen Personen durchgeführt werden. Das erscheint einerseits paradox, lässt sich aber aus den vielfältigen



Verpflichtungen erklären, die mit einer hohen Statusgruppe einhergehen und eine völlige Abordnung in ein einzelnes Projekt zu verhindern scheinen.

Einen wesentlicher Aspekt der Benennung der Projektleiter wurde noch nicht angesprochen: Es gibt keinerlei einheitliche Bezeichnungen für die Projektleiter an Hochschulen und mit der Denomination der entsprechenden Personen taten sich fast alle Fälle schwer. Die, die sich unterscheiden, sind erneut die mit ranghohen Mitgliedern an der Spitze. Die uneinheitliche Benennung wurde in der Studie von Anfang an antizipiert, weshalb für diejenige Person, die im Tagesgeschäft die Verantwortung für die Projektziele trägt, der Begriff der operativen Projektleitung gewählt wurde. Die häufigen Weiterleitungen zu Beginn der Studie vom offiziellen Ansprechpartner, zumeist leitende Mitglieder der Hochschulleitung, bis zu den eigentlichen Projektleitern im Sinne der vorliegenden Studie, verdeutlichten: „Offizielle Projektleiter“ sind häufig Repräsentanten ihrer Projekte und Entscheider für das große Ganze, nicht aber Mitarbeiter, die im klassischen Sinne ein Projekt „managen“. Dieses Phänomen ist auch bei Projekten in anderen Bereichen bekannt: „In some cases the person shown at the top of an organization chart may be a figurehead who is not truly in charge. The project manager must know which individuals in the organization are the decision makers and work with them to influence project success“ (PMI-Project Management Institute, 2008b, 28).

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Hochschulen durchaus eigene Aspekte hinsichtlich des Projektmanagements aufweisen, die durch die gängigen Projektmanagementansätze nicht thematisiert werden. Die folgende Box zeigt die zentralen Ergebnisse schlaglichtartig und verallgemeinernd als Stichpunkte. Diese gelten nur für die hier untersuchten Fälle, eine statistische Verallgemeinerung der Aspekte ist damit nicht gegeben, ließe sich aber in Folgestudien untersuchen.

### **Zentrale Ergebnisse zum Untersuchungsfeld 1: Projektmanagement**

- **Offizielle Projektleiter sind in der Regel Repräsentanten, die operativen Projektleiter mit Verantwortung für das Tagesgeschäft gehören oft der mittleren oder unteren Führungsebene an.**
- **Projektleiter höherer Führungsebene sind eher die Ausnahme, sie führen kleinere Projekte durch und profitieren von ihrer machtvollen Stellung.**
- **Fachwissen und Projektmanagementkompetenzen sind für die Projektleiterrollen in der Regel eher unwichtig, überragende Bedeutung haben sozio-kommunikative Kompetenzen, Transferkompetenzen („Wissen, wie der Laden läuft“) und Selbstorganisation.**
- **Die Einstellungen gegenüber klassischem Projektmanagement reichen von positiven bis ablehnenden Standpunkten, weitgehende Einigkeit besteht über Hinderungsgründe, klassisches Projektmanagement einzusetzen: Fehlende Übertragbarkeit auf die Hochschule und fehlende zeitliche Ressourcen.**
- **Tendenziell gibt es kaum klassisches Projektmanagement, gleichzeitig werden jedoch eigene Instrumente vor Ort entwickelt, die zur Durchführung der Projekte dienen.**
- **Im einzigen Fall, in welchem vermehrt Methoden des klassischen Projektmanagements gezielt zum Einsatz kommen, scheint dies positive Auswirkungen auf das Projekt zu haben (auf Zeitersparnis und Zielerreichung).**

Box 46

### **7.1.2 Zentrale Ergebnisse Untersuchungsfeld 2: Dialektik der Kopplung**

Im Untersuchungsfeld 2 zeigte sich deutlich, die auf Organisationselemente bezogenen Kopplungsphänomene spielen eine große Rolle in den untersuchten Fällen (siehe 3.2 und 6.3). Diese Erkenntnis korrespondiert mit den stark ausgeprägten sozio-kommunikativen und Transfer-Kompetenzen, die sich im Untersuchungsfeld 1 zeigten. In Untersuchungsfeld 2 ließ sich beobachten, wo und warum diese Kompetenzen unter anderem zum Einsatz kommen. Die Projektleiter treten als Kopplungsagenten in Erscheinung, das heißt sie verbinden ver-

schiedenste Stakeholder des Projekts miteinander, und das mit spezifischen Zielen: In der Zusammenarbeit mit externen Akteuren wie dem Projektträger steht beispielsweise die Legitimation der Projekte nach außen im Mittelpunkt, bei der Vernetzung des Projekts mit Akteuren innerhalb der Hochschule spielen Legitimation und die Implementation in die Hochschule eine Rolle, bei der projektinternen Kopplung wiederum geht es um eine interne Vernetzung und Koordination (siehe 6.3.4). Dies entspricht auch den Ergebnissen der dargestellten empirischen Untersuchungen zur Rolle des Projektleiters: Die Bedeutung des Projektleiters für die Implementation des Projekts in die Trägerorganisation ist sehr hoch (Allen/Katz et al., 1988; Might, 1984). Darum wurde neben den Kopplungstätigkeiten der OPL auch untersucht, wie sich die Projekte in der Hochschule als tendenziell lose gekoppeltem System einbinden. Es konnte festgestellt werden, dass die untersuchten Hochschulen nach wie vor viele Elemente loser Kopplung im Sinne der Theorie Karl Weicks (1976) beinhalten, es sind in ihnen eng gekoppelte Untereinheiten zu beobachten, die eher lose miteinander verbunden sind. Grundsätzlich lässt sich in allen Projekten eine Tendenz hin zu stärkerer organisatorischer Kopplung beobachten, die vom OPL ausgeht. Im Verhältnis zur Gesamtorganisation ist bemerkenswert, dass die Projekte in den untersuchten Fällen zwei verschiedene Kopplungsmuster in der Beziehung zur Trägerorganisation ausbilden, die sehr unterschiedlich sind (siehe 6.3). Als temporäre Einheiten wirken die Projekte wie eine zusätzliche Organisationseinheit, die mit dem weiteren System zusammenspielt. Die zwei beobachteten Formen, nach denen sich die Projekte als gekoppelte Elemente ins bestehende System einreihen, sehen folgendermaßen aus: Die erste Form, die in den untersuchten Fällen nur ein einziges Mal aufgetreten ist, entspricht weitgehend dem bekannten Muster lose gekoppelter Systeme. Das Projekt ist hier als eng gekoppelte Untereinheit in der Hochschule angesiedelt und selbst in loser Kopplung mit den weiteren Teilen der Hochschule verbunden. Im zweiten Muster hingegen manifestiert sich eine Art der Kopplung mit der Hochschule, die eigentlich im Widerspruch zur Idee des lose gekoppelten Systems steht, denn die Projekteinheit ist nur teilselbstständig und überbrückt viele lose Untereinheiten. Das Projekt schafft gewissermaßen enge Kopplungen um einen Nukleus herum, ist aber darüber hinaus mit vielen weiteren lose verbundenen Einheiten eng gekoppelt, und zwar auch, weil Teilelemente seiner selbst, die

Mitarbeiter, in anderen eng gekoppelten Einheiten angesiedelt sind. Das Projekt bildet so eine Art Netz zwischen den verschiedenen lose gekoppelten Einheiten aus. Im Material wurden die großen Potentiale und Risiken, die von dieser neuen Form der Kopplung ausgehen, nur angerissen, es ist aber anzunehmen, dass keine andere temporäre oder dauerhafte Organisationsform in der Hochschule diese Überbrückung loser Kopplung schafft.

#### **Zentrale Erkenntnisse zum Untersuchungsfeld 2: Dialektik der Kopplung**

- **In den untersuchten Fällen zeigt sich, dass lose Kopplung im Umfeld der Projekte stark repräsentiert ist. Die Projekte selbst erzeugen ausgehend von den operativen Projektleitern tendenziell eine enge Kopplung in und um die Projekte.**
- **Die operativen Projektleiter werden zu Kopplungsagenten für ihre Projekte und nehmen Kopplungen zu externen, hochschulinternen und projektinternen Akteuren vor.**
- **Die Ziele der hergestellten Kopplung sind: Legitimation der Projekte nach außen, Legitimation und Implementation innerhalb der Hochschule sowie Vernetzung und Koordination bei Kopplungen innerhalb der Projekte.**
- **Externe Akteure, mit denen die operativen Projektleiter Kopplungen herstellen, sind beispielsweise Projektträger, Hochschulräte, andere Hochschulen, externe Projektpartner, Kommunen und Betriebe.**
- **Hochschulinterne Akteure, mit denen die operativen Projektleiter Kopplungen herstellen, sind beispielsweise Hochschulmitglieder und Einrichtungen sowie Gremien und Akteure der Verwaltung.**
- **Projektinterne Akteure mit denen die operativen Projektleiter Kopplungen herstellen, sind beispielsweise dezentrale Projektmitarbeiter, externe Projektmitarbeiter, Projektmitarbeiter in zentralen Bereichen und die gesamte Projektleitung.**

### 7.1.3 Zentrale Ergebnisse Untersuchungsfeld 3: Rekontextualisierung

Im Untersuchungsfeld 3 stellte sich die Frage, welche Rekontextualisierungsprozesse die operativen Projektleiter ausführen und welche Rolle diese für die Hochschulprojekte spielen (siehe 3.3 und 6.4). Beginnend mit letzterem Aspekt, der Rolle von Rekontextualisierung in Hochschulprojekten, ist festzustellen, dass Rekontextualisierung, zusammen mit den kommunikativen Aufgaben und den Kopplungsaktivitäten, eine gewichtige Rolle in den Projekten spielt. Im Kontakt und der Kopplung mit anderen Akteuren entsteht für die operativen Projektleiter eine beständige Querschnittsaufgabe. Diese besteht darin, die Handlungslogiken der verschiedenen Akteure im Rahmen ihrer Tätigkeit zu übersetzen, was auch die Kerntätigkeit der Rekontextualisierung ausmacht. Die OPL übersetzen aber nicht nur Handlungslogiken, sondern sie übersetzen die Governance- und Steuerungsimpulse, also Vorgaben, Rahmenbedingungen und Instruktionen, die daraus entstehen. Dabei war in in der Untersuchung zu beobachten, dass die Fälle durchaus dem eingangs formulierten akteurstheoretischen Prozessmodell folgen (3.3.3): Zuerst werden Vorgaben bei den OPL handlungsleitend wirksam, anschließend findet eine Adaption dieser Vorgaben statt, dadurch entstehen Aufgaben, die verschiedener Kompetenzen bedürfen. Des Weiteren kann Druck auf die übergeordnete Ebenen entstehen und sogar der gesamte institutionelle Akteur Bildungswesen kann durch Informationen über Teilbereiche beeinflusst werden. In ihrer Bedeutung sind die Rekontextualisierungsprozesse daher sehr hoch einzuschätzen, sie spielen eine Rolle für die Ermöglichung der erfolgreichen Durchführung der Projekte, denn in der Rekontextualisierung kommen erst die Vorgaben und ebenenspezifischen Möglichkeiten zusammen. Dadurch gestalten die operativen Projektleiter die Governance-Impulse mit und nehmen großen Einfluss auf das, was in den Projekten geschieht. Im Mittelpunkt steht für die Projektleiter dabei in der Regel der Erfolg des eigenen Projekts. Die vielen Beispiele aus dem Untersuchungsmaterial zeigen, dass auch durchaus kritische Rekontextualisierungen stattfinden, die Rückwirkungen auf übergeordnete Ebenen zur Folge haben. Insgesamt war das Material im Hinblick auf Rekontextualisierung reichhaltig, der Gegenstand aber schwer zu fassen, unter anderem weil die Elemente des Prozessmodells in der Praxis fließend ineinander übergehen. Das Material ließ zudem drei Erweiterungen der eingangs referierten Theorie zur Rekontextualisie-

zung zu. Erstens konnte festgestellt werden, dass die einzelnen Aspekte des Modells eng miteinander verwoben sind und die Interviewten hauptsächlich von Rekontextualisierung gesprochen haben, die mit den Governance-Impulsen konform ging. Zweitens war festzustellen, dass Rekontextualisierung, entgegen der Annahme aus dem ursprünglichen Modell (Fend, 2008b), nicht auf allen Ebenen des Bildungssystems gleich abläuft, die operativen Projektleiter rekontextualisieren nämlich nicht nur für sich, sondern auch für andere Akteure<sup>66</sup>. In diesem Sinne sind die operativen Projektleiter Grenzstellenmanager an den Rändern der Organisation (Kloke/Krücken, 2010), die eintreffende Governance-Impulse nach innen weiterleiten. Hieran wird auch die Begrenzung einer staatlichen Durchgriffssteuerung deutlich. Drittens ergibt sich aus den Impulsen von oben und den ebenenspezifischen Vorgaben ein Raum, in dem Rekontextualisierungsmöglichkeiten enthalten sind. Dieser Raum wurde hier als Korridor der Akzeptanz benannt (siehe 6.4.1). Bemerkenswert ist nun, dass dieser Raum ein veränderlicher ist. Der Korridor der Akzeptanz ändert sich durch Dynamiken in der eigenen Organisation wie durch Dynamiken auf übergeordneter Ebene. Dadurch werden die Rekontextualisierungsmöglichkeiten potentiell ständig in Frage gestellt. Dies führt zu einer Verunsicherung bereits erfolgter Rekontextualisierungen sowie zu einer regelmäßigen Überprüfung der Governance-Impulse und Umgebungsbedingungen in den Projekten. Das Rekontextualisierungsmodell von Fend (2008b) nimmt dies nicht systematisch zur Kenntnis.

---

<sup>66</sup> Kussau und Brüsemeister haben bereits darauf hingewiesen, dass auf unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems andere Handlungsorientierungen und Kommunikationsarten bestehen (Kussau/Brüsemeister, 2007b). Darauf geht auch Kapitel 3.3.2 genauer ein. Hier ist zudem bemerkenswert, dass OPL eher dem intermediären Bereich angehören, dem im Bezug auf das Schulsystem die Schulaufsicht und die Schulinspektion entsprechen. Die OPL sind allerdings Teil eines intermediären Bereichs, der auf Legitimation und Leistungsfunktion zugleich ausgelegt ist (siehe auch Kapitel 6.3), sie haben dadurch eine zweifache Funktion, die im Schulsystem so nicht zu finden ist.

### Zentrale Erkenntnisse zum Untersuchungsfeld 3: Rekontextualisierung

- **Rekontextualisierung ist eine beständige Querschnittsaufgabe der operativen Projektleiter und besteht in einer Übersetzung von Governance-Impulsen in das projektspezifische Setting der rekontextualisierenden Akteure.**
- **Die einzelnen Aspekte des akteurstheoretischen Prozessmodells sind im empirischen Material schwer klar voneinander zu trennen, die Übergänge sind fließend.**
- **Die Rekontextualisierungsfunktion der operativen Projektleiter beinhaltet auch große Gestaltungsmöglichkeiten für die einzelnen OPL, weil eine Selektion möglicher Übersetzungen unterschiedlichste Aufgaben, Handlungen und Ergebnisse herbeiführt.**
- **Die operativen Projektleiter rekontextualisieren auch für andere Akteure und machen diesen Interpretationsangebote zu bestehenden Vorgaben und Rahmenbedingungen.**
- **Die Rahmenvorgaben und ebenenspezifischen Bedingungen führen zu einem Raum der Rekontextualisierungsmöglichkeiten. Dieser Raum kann als Korridor der Akzeptanz bezeichnet werden, in ihm sind die möglichen, mit den Rahmenvorgaben konformen und nonkonformen Rekontextualisierungsmöglichkeiten enthalten.**
- **Der Korridor der Akzeptanz ist ein veränderlicher. Wenn sich die Vorgaben von übergeordneter Ebene ändern und/oder die ebenenspezifischen Bedingungen, so verändern sich auch die Rekontextualisierungsmöglichkeiten und deren Konformität mit dem bestehenden Steuerungsimpuls. Dies führt in den Projekten zu einer ständigen Überprüfung des Korridors der Akzeptanz.**

Box 48

## 7.2 Grenzen der vorgelegten Arbeit

Die vorgelegte Arbeit erreicht ihre Grenzen in zwei Dimensionen, die miteinander verbunden sind. Die erste ist eine forschungspraktische und hängt mit der zweiten, der Begrenzung des Forschungsprogramms, direkt zusammen. Im Rahmen des Dissertationsprojekts war es nicht möglich, noch mehr Untersuchungseinheiten zur Fallstudie hinzuzufügen (Yin, 2014), zusätzliches Material (zum Beispiel in Form weiterer Interviewgruppen) hätte sicherlich eine noch umfangreichere Auswertung ermöglicht. Dadurch hätten auch weitere Aspekte beleuchtet werden können, welche für die zentrale Forschungsfrage auch eine Rolle spielen könnten. Es ist allerdings ein Merkmal explorativer Studien, dass gerade am Anfang, wenn ein Feld erst abgesteckt wird, nicht alle Informationen auf einmal erfasst werden können. Daher erreichte die Arbeit ihre Grenzen in für eine explorative Studie typischen Weise. Wie eingangs schon beschrieben, konnte auch keine Wirkungsforschung erfolgen, die dargelegten Ergebnisse liefern keine Evaluation des Programms Qualitätspakt, sondern eine Analyse der damit in Zusammenhang stehenden Hochschulprojekte. Zudem sind die Forschungsergebnisse in ihrer Reichweite auf analytische Generalisierungen begrenzt und stellen keine statistische Generalisierung dar. Insbesondere die Konzentration auf die Methodik einer Fallstudie hat dazu geführt, dass die Fallgruppe bis zu einem gewissen Grad homogenisiert werden musste, dies geschah durch die Beschränkung des Samples auf Fälle aus dem Qualitätspakt Lehre und damit hauptsächlich auf Organisationsentwicklungsprojekte (siehe 6.1). Die Arbeit impliziert somit lediglich Ideen für weitere Projektarten, wie zum Beispiel Forschungsprojekte, deren Überprüfung bleibt aber weiteren Untersuchungen aufgegeben. Zudem war es Ziel der Arbeit, Projekte zu untersuchen, die nicht als Standardprojekte für Hochschulen gelten, auch daher war eine Auswahl von Forschungsprojekten nicht angezeigt. Gleichzeitig wurde großer Wert auf eine Variation innerhalb der erhobenen Fälle gelegt. Die Ergebnisse zeigen die große Vielfalt der Fälle, zwischen einem klar konturierten Kern mit ähnlichen Merkmalen und einem Randbereich mit besonderen, abweichenden Kennzeichen.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Untersuchungstiefe der Einzelphänomene: Als inhaltsanalytische Arbeit angelegt (Schreier, 2014a), zielt die vorgelegte Studie nicht auf den Hintersinn und rekonstruktionslogische Aspekte der erhobenen Fälle. Dies lag nicht im Fokus



der Arbeit. Die Konzentration auf die Inhaltsebene war auch in der Vielzahl der untersuchten Aspekte und den theoretischen Vorannahmen begründet. Um ein Bild von Hochschulprojekten nachzeichnen zu können, wurde sich der übergeordneten Forschungsfrage unter drei theoretischen Perspektiven genähert (siehe 3.1-3.3), jede dieser Perspektiven zeigte multiple Merkmale in der Analyse. Dieses Vorgehen ermöglichte ein holistischeres Bild, als es mit der Konzentration auf Einzelphänomene möglich gewesen wäre.

### **7.3 Was ist Hochschulprojektmanagement?**

Die übergeordnete Forschungsfrage (siehe 4) hat nach den Charakteristika von Hochschulprojektmanagement gefragt und dabei unterstellt, dass Projektmanagement in Organisationsprojekten an Hochschulen eine eigene Konfiguration haben könnte. Dadurch eröffnete sich die Frage nach einzigartigen Kombinationen und einer gemeinsamen Schnittmenge der zu untersuchenden Projekte. Wenngleich die untersuchten Fälle eine große Unterschiedlichkeit bereithielten (siehe 6.2.1), gab es Gemeinsamkeiten, die auch zukünftig für Projekte an Hochschulen von Bedeutung sein dürften. Hier wird in fünf Punkten bündig dargestellt, welche Charakteristika sich für Hochschulprojektmanagement beschreiben lassen:

#### **7.3.1 Hochschulprojektmanagement ist ein sich formierendes Feld**

In den untersuchten Fällen wurde deutlich, dass nicht allgemein von einem gleichförmigen Hochschulprojektmanagement gesprochen werden kann. Die einzelnen Hochschulen entwickeln ganz eigene Wege, um ihre Projekte durchzuführen. Die großen wettbewerblichen Programme auf Bundesebene haben viel Bewegung in dieses Feld gebracht (Altfeld/Schmidt et al., 2015), dabei konnte auch gezeigt werden, dass die entstehenden Projekte Teil eines neuen Governance-Modus im Bildungssystem sind (siehe 2). Es gab diese großen, von außen angestoßenen und Hochschulbereiche übergreifenden Organisationsentwicklungsprojekte in der Vergangenheit nicht. Erst Programme wie die Exzellenzinitiative, der Qualitätspakt Lehre und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben Projekte in dieser Vielzahl in den Hochschulen entstehen lassen. Eine beeindruckende Entwicklung, wenn man bedenkt, dass innerhalb

weniger Jahre nahezu alle staatlichen Hochschulen solche Projekte beantragt haben und allein im Qualitätspakt Lehre die Hälfte aller Hochschulen ein Projekt durchführt (Rachel, 2013). In Abhängigkeit von der Größe der Hochschule, der sozialen und inhaltlichen Komplexität der Projekte und der Stellung der operativen Projektleiter bilden sich auf organisatorischer und personaler Ebene ganz eigene temporäre Organisationen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Trend in den kommenden Jahren zu einer stärkeren Konsolidierung dessen führen wird, was sich heute als so disparates Feld darstellt, vor allem wenn die breite Förderung von Projektvorhaben durch Bundes- und Landesmittel weiterhin anhält. Gerade in aktuellen Stellenausschreibungen der Hochschulen ist zunehmend zu lesen, dass Erfahrungen und Kompetenzen im Projektmanagement verstärkt von Bedeutung bei Stellenbesetzungen sind. Diese Entwicklungen deuten auch auf die Professionalisierung der Projektleiter in den Hochschulen hin, entsprechend ist davon auszugehen, dass auch hier eine Konsolidierung zu beobachten sein wird. In der vorliegenden Erhebung wurde deutlich, wie wenig Erfahrung und fachliche Kompetenzen im Umgang mit den beschriebenen Projekten zu Beginn vorhanden war. Wenngleich in der nahen Zukunft nicht zu erwarten ist, dass sich ein Berufsbild „Hochschulprojektmanager“ etabliert, wird sich vermutlich doch ein Set von Kompetenzen in diesem Bereich herausbilden, die dann zunehmend von Bewerbern erwartet werden.

### **7.3.2 Hochschulprojektmanagement ist geprägt von einer organisatorischen Ansiedlung im dritten Raum**

In nahezu allen hier untersuchten Fällen waren die Projekte organisatorisch im sogenannten „dritten Raum“ (Whitchurch, 2008) verortet, also „jenseits der Fakultäten“ (Reichert/Winde et al., 2012). Das bedeutet nicht, dass die Projekte nicht in die Fakultäten hineinreichten, im Gegenteil bilden viele Projekte ein Netzwerk in den Fakultäten aus und haben Mitarbeiter, die auf Fakultätsebene angesiedelt sind. Gleichzeitig ist der Kern der Projekte, in Form der Projektleitung und des operativen Projektleiters, fast nie auf Fakultätsebene zu verorten. Vielmehr übernehmen Mitarbeiter aus dem dritten Raum die operative Projektleitung. Ihre Ansiedlung ist oft in neueren, organisatorischen Einheiten zu beobachten (hier vorwiegend

in Qualitätsmanagementabteilungen). Das führt zu einem ganz speziellen Mitarbeiterprofil der operativen Projektleiter. Die wenigen von diesen Merkmalen abweichenden Fälle, in denen operative Projektleiter höheren Statusgruppen angehörten oder die Projekte dezentraler angesiedelt waren, hatten massive Auswirkungen auf die Erfahrungen, von denen die operativen Projektleiter berichteten. Diese unterschieden sich vor allem hinsichtlich der Kopplung der Projekte in der Hochschule, aber auch hinsichtlich der Entscheidungsmöglichkeiten, welche die einzelnen Akteure haben. Die Ansiedlung der Projekte im dritten Raum wertet diesen auf und gibt auch den darin angesiedelten Hochschulprofessionellen eine größere Bedeutung, das hat auch mit der Rolle der operativen Projektleiter zu tun, denn als kommunikative Anlaufstelle für alle Stakeholder kommt ihnen eine Gestaltungsmacht zu, die je nach Projekt stark oder schwach ausgeprägt sein kann und von der je nach individuellem Akteure viel oder wenig Gebrauch gemacht wird.

### **7.3.3 Hochschulprojektmanagement birgt große Potentiale und Herausforderungen für die Hochschulentwicklung**

Durch die Projekte werden neue Verbindungen in den Hochschulen geschaffen. Es sind Akteure in Prozesse eingebunden, die vorher nicht stattfanden. Gerade im Hinblick auf die lose gekoppelten Einheiten ist eine zunehmende Vernetzung durch die Projekte zu beobachten. Alle Projekte sind als temporäre Organisationen darauf angewiesen, dass gewisse Kernprozesse eng gekoppelt sind (Wolff, 2005) und die Kopplung stellen die operativen Projektleiter her. Bei zwei Fällen im Material, die durch eine besonders lose Kopplung der Projekte gekennzeichnet sind, scheint sich dies nicht positiv auf die Projekte auszuwirken, die Akteure wirken orientierungslos (siehe Fälle OPL 8 und OPL 13 in 6.2.1). Die Projektform unterscheidet sich wesentlich von anderen Organisationsformen, sie ist auf eine engere Kopplung angewiesen, da der Projekterfolg im Regelfall von der Erreichung feststehender Ziele abhängt. Lose Kopplung scheint in Projekten nur wenige ihrer Vorteile entfalten zu können und viele ihrer Nachteile zu offenbaren. Durch die vielen Verbindungen in die sonst lose gekoppelten Einheiten hinein entstehen große Potentiale, Veränderungsprozesse auf mehreren Ebenen zu initiieren und so die Projekte zu organisationalen Lernprozessen wachsen zu lassen.

Gleichzeitig entsteht das Risiko, viele Ressourcen zu verbrauchen und dann an der lose gekoppelten Eigenlogik der unterschiedlichen Bereiche zu scheitern. Durch ihre Organisationsform können Projekte zum Motor nachhaltiger Hochschulentwicklung werden, vermutlich mehr als jede andere Organisationsform. Was allerdings die Erfolgsfaktoren für solch eine nachhaltige Entwicklung durch Projekte sind, muss hier offen bleiben. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie Projekte mit Graswurzelbewegungen der Innovation umgehen. Ein Vorteil lose gekoppelter Systeme besteht ja gerade darin, dass viele Einheiten eigene Lösungen und Innovationen für die gleichen Problemstellungen entwickeln. Ob und wie dieses Potential der vielen Lösungen durch Projekte vernünftig genutzt werden kann, ist eine wichtige Frage.

#### **7.3.4 Wettbewerblich geprägtes Hochschulprojektmanagement verursacht hohe Transaktionskosten**

Die untersuchten Fälle haben deutlich gezeigt, dass durch die Implementation der Organisationsentwicklungsprojekte Transaktionskosten entstehen. Zwei Bereiche scheinen hier besonders kostenintensiv zu sein. Erstens entwickelt nahezu jeder operative Projektleiter eigene Instrumente zur Durchführung der Projekte, obwohl oft bereits Instrumente existieren, die für die eigene Tätigkeit adaptiert werden könnten. Diese regelmäßige Wiedererfindung des Rades ist charakteristisch für eine Institution, die in der Tradition loser Kopplung steht, verursacht aber hohe Zusatzkosten. An vielen Stellen steht eine Geringschätzung von Projektmanagement aber einer gelingenden Adaption im Weg. Es können nicht alle operativen Projektleiter Projektmanagementexperten sein und die Übertragbarkeit wirtschaftsorientierter Projektmethoden hat sicher Grenzen in der Hochschule und im Bildungsbereich allgemein, aber die Ablehnung der Methoden ist auch in der Fremdheit mit ihnen begründet. Dabei entsteht ein Paradox: Die Projektform entfaltet sich in den Hochschulen ohne Zustimmung der Akteure, Instrumente abzulehnen, die bei der Durchführung helfen könnten, bedeuten Mehraufwand und geringere Erfolgsaussichten. Mehr klassische Projektmethoden einzusetzen, würde bedeuten, am Ende Zeit zu gewinnen – ein krasser Widerspruch zum gezeichneten Bild der Zusatzbelastung durch vermeintlich sklavisch zu befolgen-

de, zeitfressende Projektmanagementmethoden. Die entstehenden Transaktionskosten sind also darin begründet, dass jedes Projekt eine operative Projektleitung benötigt und viele dieser Projektleitungen ihre Projektmanagementmethoden erst selbst entwickeln. Hinzu kommt, dass die initiierten Projektprogramme nicht systematisch auf den Bedarf an Personal zum Management der Projekte eingegangen sind, nur wenige Hochschulen haben hierzu Personal aus Projektmitteln einberechnet. In vielen Hochschulen scheinen die Projektleiter dadurch überfordert, dass sie Projekte „nebenher“ erledigen müssen, weil sie eigentlich noch eine andere Aufgabe haben.

Nun wird dieser erste Problemkreis durch einen zweiten verstärkt, der sich darin äußert, dass Transaktionskosten durch den Einsatz eines Projektträgers entstehen. Zum einen werden auf Seiten des Projektträgers massiv Mittel eingesetzt, um die Projektprogramme zu betreuen und zu kontrollieren. Der Projektträger folgt dabei einer strengen Verwaltungslogik und misst zu goutierenden Projektfortschritt vor allem mittels einer engmaschigen Kontrolle von Performanten. So wird der Mittelfluss streng überprüft und es werden jährliche Berichte über die Projektfortschritte verlangt. Ob daran am Ende festzumachen ist, ob ein Projekt erfolgreich ist, kann in Zweifel gezogen werden und könnte Gegenstand einer eigenen sozialwissenschaftlichen Untersuchung sein. Die Pflichten gegenüber dem Projektträger führen zu großem Aufwand in den Projekten, auch weil die Handlungslogik des Projektträgers teils im krassen Widerspruch zur Handlungslogik der Hochschulen steht. Die operativen Projektleiter müssen also nicht nur Projektmanagementinstrumente entwickeln und die Projekte zum Erfolg führen, sie müssen dies gleichzeitig auch so tun, dass den Anforderungen des Projektträgers entsprochen wird. Hierzu müssen in der Hochschule auch Verwaltungseinheiten wie die Finanzverwaltung mitarbeiten, der entstehende Aufwand kostet die Projekte und den Staat insgesamt Ressourcen. Auch andere Autoren haben im Zuge der Verwaltungsreformen auf die hohen Transaktionskosten für die Instrumente einer Ökonomisierung im öffentlichen Bereich hingewiesen (Holtkamp, 2008). Transaktionskosten sind aber wirtschaftlich nur gerechtfertigt, wenn durch die wettbewerblich vergebenen Projekte und den Einsatz eines Projektträgers bessere Ergebnisse entstehen, als dies ohne den Einsatz dieser Instrumente der Fall ist.

### **7.3.5 Hochschulprojektmanagement ist die Herausforderung, Governance-Impulse in einer komplexen Organisation zu gestalten**

Nimmt man die zentralen Ergebnisse zur Hand und sieht sich die vorangegangenen Aspekte an, die Hochschulprojektmanagement charakterisieren, dann wird klar: Projektmanagement an Hochschulen entspricht in vielerlei Hinsicht dem, was die universal angelegten Projektmanagementtheorien annehmen, es geht aber in einigen Punkten auch darüber hinaus. So steht im Mittelpunkt des Managements von Projekten in Hochschulen Kommunikation und Wissen über die Spezifika der Organisation. Operative Projektleiter gehen sowohl mit den Eigenheiten der Hochschule als Organisation um als auch mit den speziellen Anforderungen, welche die Projektform mit sich bringt. Hierzu werden Personen benötigt, die wissen „wie die Hochschule tickt“ und bereit sind, sich auf die großen Herausforderungen einzulassen, die durch die unterschiedlichen Handlungslogiken entstehen, mit denen sie konfrontiert werden. Da die OPL in der Regel mit sämtlichen Stakeholdern des Projekts zusammenarbeiten, müssen sie zwischen deren Logiken übersetzen können, und zwar in einem Feld, das sich stark in Entwicklung befindet, in einer Organisation, die traditionell lose Kopplung bevorzugt, zwischen Akteuren, die durch ihre Statusgruppenzugehörigkeit teils große Unabhängigkeit genießen. All dies wird von Projektleitern verlangt, die oft keine oder nur rudimentäre Kenntnisse im Bereich Projektmanagement besitzen. Von vielen der befragten Projektleiter wurde die Arbeit in Hochschulprojekten als Sprung ins kalte Wasser empfunden, gleichzeitig kann die Arbeit im Projekt zu einem Abenteuer mit vielen Gestaltungsmöglichkeiten werden. Die hier dargestellten Besonderheiten zeigen, wie die individuellen Akteure Governance-Impulse gestalten: Sie adaptieren diese entsprechend der Anforderungen ihrer eigenen Ebene im Bildungssystem, sie bereiten Interpretation der Governance-Impulse für andere Akteure auf und übersetzen zwischen Handlungslogiken der verschiedenen Ebenen. Hierzu müssen sie als Kopplungsagenten tätig werden und Akteure zusammenbringen, deren Zusammenhandeln eine angemessene Gestaltung der Governance-Impulse ermöglicht. Dies ist die zentrale Herausforderung, die sich im Management von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen formiert.

## 7.4 Fragen für die Praxis

Die Transfermöglichkeiten beziehen die praktischen und theoretischen Bezüge der Arbeit mit ein und aus den vorgestellten Ergebnissen ergeben sich Hinweise, wie die Handlungspraxis in Hochschulprojekten auf ihre Gestaltung hin überprüft werden kann. Diese Formulierung ist hier bewusst vorsichtig gewählt, denn eine einfache Übertragung von Handlungsempfehlungen in die Praxis ist nicht möglich. Rezeptwissen ist ein Mythos und eine gehegte und gepflegte Illusion, erweist sich aber mit Blick auf explizites und implizites Wissen nicht als funktional. Bei den folgenden Empfehlungen kommt das Wissen aus den erhobenen Fällen und das des Autors zum Ausdruck, daher ist die folgende Liste kein theoretisches Konzept zur Durchführung von Hochschulprojekten. Die Liste bezieht sich auch nicht auf alle theoretisch möglichen Aspekte eines Projekts, sondern auf diejenigen, die in dieser Untersuchung als wichtig erkannt wurden. Sie kann somit als Ergänzung zu anderen Listen dienen. Um möglichst große Potentiale für Reflexion über Projekte zu bieten, stellt die folgende Aufzählung keine Aneinanderreihung von „do's and dont's“ bereit, sondern einen Katalog ausgewählter, lösungsorientierter Fragen, die für die Durchführung von Hochschulprojekten eine Rolle spielen können und auf den hier gewonnenen Erkenntnissen beruhen:

1. Wie wurde die Besetzung der Stelle des operativen Projektleiters genau geplant? Ist genug Aufwand in Detailsaspekte geflossen? Wie ist die Denomination der Stellen zustande gekommen?
2. Wie verhält sich das Kompetenzprofil der verschiedenen Mitarbeiter zu den Aufgaben?
3. Wodurch zeichnet sich die Person des operativen Projektleiters für dieses Projekt aus? Welche sozio-kommunikativen Kompetenzen, welche Transferkompetenzen und welches Wissen über die Organisation Hochschule hat sie?
4. Welche Personen haben eine Offenheit gegenüber Projektmanagementmethoden? Wie können diese Menschen in das Projekt einbezogen werden und sind sie in Lage, Methoden zu adaptieren (Transferkompetenzen)?

5. Wo ist das Projekt angesiedelt? Welche Organisationsform wurde gewählt und warum?
6. Welche Stakeholder sind in das Projekt eingebunden? Welche bestehenden Kopplungen gibt es zwischen ihnen? Wo fehlen Kopplungen? Wo gibt es zu viele Kopplungen?
7. Welche Ziele werden mit hergestellten Kopplungen verfolgt? Wo geht es um Legitimation, Implementation, Vernetzung, Koordination des Projekts?
8. Welche Ebenen werden im Projekt miteinander im Bildungssystem verbunden? Wo rühren Steuerungsimpulse her?
9. Welche Bedingungen für Rekontextualisierung bestehen? Welche Gestaltungsmöglichkeiten haben die einzelnen Akteure? Wie machen sie von diesen Gestaltungsmöglichkeiten Gebrauch?
10. Welche Rekontextualisierungen werden für wen durchgeführt? Werden Rekontextualisierungen für andere vorbereitet?
11. Wie sieht der Korridor der Akzeptanz für einzelne Governance-Impulse aus? Wie verändert sich der Korridor in der Regel, in der Vergangenheit und in der Zukunft?
12. Welchen Stand hat die eigene Hochschule im Bezug auf Projektorientierung?
13. Welche Potentiale und Risiken entstehen durch das Projekt?
14. Welche Transaktionskosten entstehen? Wie hoch sind diese und sind sie gerechtfertigt?
15. Wie wird die Komplexität des Feldes Hochschule von den einzelnen Akteuren akzeptiert? Sind diffuse Wege von Entscheidungsprozessen in Hochschulen akzeptiert? Wie und warum wird der Komplexität des Feldes Rechnung oder nicht Rechnung getragen?
16. Wie, woran und von wem wird der Projekterfolg gemessen? Wie hinreichend sind die dazu eingesetzten Konzepte?

Und zuletzt die wichtigste Frage für den Bereich des operativen Projektmanagements:

17. Wie wird die Durchführung des Hochschulprojektes, also das Management des Projekts, als eigene Aufgabe anerkannt, ernst genommen, wertgeschätzt und wie hat das Projektmanagement mit Einfluss auf das, was im Projekt geschieht?



Die hier präsentierten Ergebnisse zur Gestaltung von Governance-Impulsen durch individuelle Akteure, anhand von Organisationsentwicklungsprojekten in Hochschulen dargestellt, bieten Transfermöglichkeiten über die Hochschule hinaus. Dabei können alle zentralen Ergebnisse zu den Bereichen Governance-Regime NPM, Projektmanagement, Dialektik der Koppelung und Rekontextualisierung herangezogen werden. Die hier aufgezeigten Fragen können auch in anderen Projekten gestellt werden, nicht nur in Projekten im Hochschulbereich, ihre Relevanz und die Folgerungen aus den Antworten werden sich aber voraussichtlich unterscheiden.

## **7.5 Folgerungen für die weitere empirische Forschung**

Im Regelfall würde an dieser Stelle die further research für einen ausgewählten Forschungsbereich eingeleitet werden. Vorliegendes Thema ist aber interdisziplinär angesiedelt. So berühren auch die Folgerungen für die weitere empirische Forschung mehrere Disziplinen und Forschungsbereiche. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die empirische Bildungsforschung in ihrer Breite. Spezifisch ergeben sich weitere Fragen über die Theorie und Praxis dessen, was hier als Hochschulprojektmanagement dargestellt wurde. Im weiteren Sinne sind aber auch Fragen aufgeworfen worden, die sich ganz allgemein im Hinblick auf das Zusammenwirken von Governance-Impulsen und Akteuren im Bildungssystem ergeben. Beide Fragekreise könnten von einer weiteren Anreicherung durch qualitative, quantitative und mixed-methods-Studien profitieren. Das Forschungsfeld scheint gerade erst eröffnet und so konnten in der vorliegenden Arbeit viele Aspekte nicht aufgegriffen werden, die eine hohe Relevanz für die weitere Forschung haben. Folgende Bereiche wären für eine anschließende Beforschung besonders ertragreich:

Was in der Arbeit nicht möglich war, ist bereits durch den Bund angestoßen worden: In einer groß angelegten Studie sollen alle Projekte des Qualitätspakts Lehre evaluiert werden. Dabei geht es auch um die Frage nach der Wirkung des Programms. Diese Frage ließe sich aber durchaus auch auf weitere Projektprogramme ausweiten, denn neben den großen Bundes-

programmen gibt es auch weitere Initiativen von Stiftungen und weiteren Drittmittelgebern. Wenngleich die Frage nach der Wirkung nicht in der vorliegenden Studie behandelt wurde, so ergaben sich doch Einsichten in die Erfolgsmessung durch den Projektträger in den Projekten, diese Erkenntnisse sollten in eine angemessene Wirkungsforschung einfließen, vor allem, um die Auswirkung des Projektträgers zu untersuchen: Führt die stetige Erfolgsmessung durch den Projektträger vielleicht zu einem Indikatorenopportunismus bei den Hochschulen? Dies könnte dazu führen, dass die Wirkung der Projektprogramme transintentional beeinflusst wird, die Projekte also andere Effekte haben, als in den Programmen eigentlich intendiert sind. Im Zuge einer solchen Untersuchung wäre auch zu erheben, ob dies zu einer Ent-Kopplung<sup>67</sup> im neoinstitutionalistischen Sinne führt (Zechlin, 2012), die Hochschulen also möglicherweise eine Fassade nach außen darstellen, konform mit gesellschaftlichen und politische Erwartungen, die sich jedoch vom tatsächlichen Geschehen in den Hochschulen unterscheidet: „Derzeit sind viele Evaluationen darauf ausgerichtet, die Erreichung von definierten (oder auch nicht definierten) Projektzielen zu prüfen. Diesen Nachweis zu erbringen, gelingt Hochschulen in der Regel recht gut und sogar dann, wenn faktisch keine Erfolge zu vermelden sind“ (Hanft, 2015, 49). Wirkungsforschung mit Fokus auf dem Einfluss des Projektträgers und einer möglichen Ent-Kopplung könnte in mixed-methods-Studien betrieben werden. Eine qualitative Komponente würde sicher benötigt werden, weil die Komplexität der dazu heranzuziehenden Konstrukte sich möglicherweise nicht in rein quantitativen Designs abbilden ließe. Die Frage, die hinter diesem ersten Punkt steckt, kann auch auf andere Bereiche des Bildungssystems übertragen werden: Können Organisationsentwicklungen in Bildungseinrichtungen durch Programme von außen sinnvoll angestoßen und beeinflusst werden? Und wie können diese Governance-Impulse mit Innovationen umgehen, die auf der Mikroebene bereits entstanden sind? Interessant wären auch Studien zur den organisationalen Lernprozessen, die durch die Hochschulprojekte angestoßen werden. So könnte man in Zeitreihenstudien zu erheben versuchen, wie Hochschulprojekte Hochschulen auf Dauer in

---

<sup>67</sup> In Governance-Studien, die auf Schule ausgerichtet sind, kann zum Beispiel ein „teaching to the test“ (Kussau/Brüsemeister, 2007b, 88) beobachtet werden. Transintentionale Effekte von Steuerungsimpulsen scheinen oft mit einer Ent-Kopplung im neoinstitutionalistischen Sinne einherzugehen, hierauf verweisen auch die Ergebnisse von Bellmann (2009).

verschiedenen Bereichen verändern. Für die Forschung ist bereits festgestellt worden, dass die Projektform sich auf den Forschungsprozess selbst auswirkt. Haben die hier beschriebenen Projekte Auswirkungen auf Prozesse des Lehrens und Lernens? Der Wirkungsforschung könnte auch eine Akzeptanzforschung folgen: Welche Aspekte von Hochschulprojekten stoßen auf Akzeptanz innerhalb der Hochschulen? Welche Auswirkungen hat die Akzeptanz auf den Erfolg der Projekte? (Hanft, 2015) Und welchen Einfluss hat die Akzeptanz der Gruppe der Hochschulprofessionellen? (Teichler, 2014).

In der vorliegenden Untersuchung wurde vor allem die Bedeutung der operativen Projektleiter in den erhobenen Fällen deutlich. Denkbar wäre es aber, weitere Untersuchungseinheiten hinzuzuziehen und mehr über die weiteren Akteure zu erfahren. Wie sehen beispielsweise Hochschulprojekte aus Sicht der beteiligten Projektträger und weiterer Statusgruppen aus? Was tragen sie wie zum Gelingen der Projekte bei? Welche Netzwerkpositionen besetzen sie dabei? (European Science Foundation, 2012) Welchen Handlungslogiken folgen sie? Hierzu könnten weitere Fallstudien zur Ergänzung herangezogen werden, aber auch ergänzende Erhebungsverfahren wie Strukturlegetechniken könnten zum Einsatz kommen, um weitere Expertenmeinungen zum Themenfeld zu sammeln. Auch die inneren Dynamiken der hier vorgestellten empirischen Ergebnisse könnten weiter exploriert werden. Hierzu wären qualitativ rekonstruktionslogische Verfahren geeignet, um zu erfassen, was die latenten Muster von Projektmanagement-, Kopplungs- und Rekontextualisierungsprozessen sind. Hier wäre zum Beispiel interessant, wie Bildungsmanagement und Organisationsspezifika zusammenwirken, denn die vorliegende Arbeit gab hierzu lediglich einige Hinweise, dass die beiden Faktoren füreinander relevant sind. Auch die Untersuchung der statistischen Relevanz der hier vorgestellten Erkenntnisse wäre ein interessantes Unterfangen, um eine statistische Generalisierung zu ermöglichen. Ebenso könnte die Idee des Hochschulprojektmanagements ergänzt werden durch die Überprüfung von Forschungsprojekten und Projekten in der Verwaltung. Wie gleichen und unterscheiden sich diese Projekttypen in der Hochschule?

Eine weitere Frage widmet sich dem Zusammenhang von Projekten und den Hochschulprofessionellen. Worin liegt deren Professionalität im Hinblick auf Hochschulprojekte? Welche Professionalisierungswege entwickeln sich hier? Wie verändern sich die Anforderungen der

Hochschulen an diese Akteure? Dokumentenanalysen von Stellenausschreibungen, Weiterbildungen und Expertenbefragungen wären denkbar, um diesen Fragen nachzugehen. Ebenso könnte sich eine genauere Betrachtung der Interaktionen von Hochschulprofessionellen in Projekten und weiteren Mitgliedern der Hochschule lohnen. Auch die Kompetenzprofile, die Hochschulprofessionelle ausbilden, könnten Gegenstand weiterer Untersuchungen sein: Welche Kompetenzen braucht man für die Umsetzung von Projekten in anderen Bildungseinrichtungen als der Hochschule? Viele der bis hier angerissenen Fragen werden bereits in der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre aufgenommen. Das Begleitforschungsprogramm setzt darüber hinaus Schwerpunkte auf die Untersuchung von Auswirkungen einzelner Projekte auf Studium und Lehre (Hanft, 2015).

Auf internationaler Ebene stellt sich vor allem die Frage, ob Hochschulprojekte und Projektprogramme im Ausland die gleichen Funktionen erfüllen und gleich funktionieren. Hier könnten verschiedene Staaten in ein Sample aufgenommen werden, die unterschiedliche Entwicklungen im Bereich des New Public Management durchgemacht haben. Wie wirken Projektprogramme dann in der jeweiligen Umgebung? Welche Zusammenhänge sind zwischen den akademischen Kulturen und den Hochschulprojekten herzustellen?

Nicht nur die Übertragbarkeit auf andere Länder, auch der Transfer in andere Domänen ist eine offene Frage am Ende der vorliegenden Arbeit. Haben Projekte in Schulen die selben Effekte wie in Hochschulen? Hat das operative Projektmanagement in Weiterbildungseinrichtungen eine ähnliche Funktion wie in anderen Bereichen?

Nimmt man die Perspektive der Educational Governance und die hier gefundenen Einsichten ernst, stellt sich auch die Frage, welche Formen der Personalführung in Organisationen im Bildungssystem vernünftig sind, denn in Schule und Hochschule ist man stets mit einem Principal-Agent-Problem konfrontiert (Kussau/Brüsemeister, 2007b), weil die staatlichen und gesellschaftliche Akteure immer auf die Akteure in den Schulen und Hochschulen angewiesen sind. Wenn dem so ist, dann würden hier transaktionale Führungsformen großen Beschränkungen unterliegen, was benötigt würde, wären Leader, die anhand transformativer Stile führen können (Seel/Hanke, 2015), um die Ziele der individuellen Akteure zu verändern. Dies könnte Gegenstand empirischer Studien sein, wenn man die Leiter von Hochschulpro-

jekten als Erfolgsfaktor von Projekten betrachten möchte.

Die vorgestellten Fragen reißen nur einen kleinen Teil dessen an, was sich als wissenschaftlicher Horizont des interdisziplinären Felds Bildungsforschung präsentiert. Wichtiger als eine vollständige Aufzählung unmittelbarer und mittelbarer Forschungsfragen ist dem Autor daher, zum Ende die grundsätzliche Relevanz des hier bearbeiteten Themas für alle Bereiche der Bildungsforschung nochmals aufscheinen zu lassen.

Ziel dieser Arbeit war es, am Beispiel von Hochschulprojekten die Zusammenhänge zwischen Governance-Impulsen und individuellem Akteurshandeln näher zu beleuchten, dabei entstand auch das, was sich unter dem Begriff Hochschulprojektmanagement in dieser Arbeit herauskristallisiert hat. Dieser Begriff und seine inhaltliche Ausgestaltung sind aber nicht als Nebenprodukt der Frage nach dem Zusammenhang von Governance-Impulsen und Akteurshandeln zu verstehen. Hochschulprojektmanagement, wie es hier vorgestellt wurde, ist ein Ergebnis des Zusammenhandelns der Akteure. Die Arbeit verweist damit über ihren unmittelbaren Wirkungskreis hinaus und ist ein Beispiel dafür, wie die analytischen Instrumente der Educational Governance zu einem tieferen Verständnis der Grundlagen von Bildung und Erziehung im gesamten Bildungssystem beitragen können, also in allen Bereichen formeller Bildung, von frühkindlicher Bildung über die Schule bis hin zur Erwachsenenbildung. So kommt zuletzt die Frage danach auf, wie Akteure in anderen Bereichen zusammenhandeln und Governance-Impulse gestalten. Denn die großen Veränderungen, die eine andauernde Begleiterscheinung ausdifferenzierter Bildungssysteme sind, werden stets von dieser Dynamik zwischen Governance-Impulsen und der Rekontextualisierung durch individuelle Akteure begleitet. Wenn Bildungsforschung folglich zum Verstehen und zur Lösung von aktuellen Herausforderungen des Bildungssystems beitragen möchte, man denke an die im Augenblick drängenden Themen Migration (Fereidooni, 2011), Heterogenität (Rohlf's, 2008), Inklusion und Diversität (Sliwka, 2010, 2014), so ist sie auf die Relevanz von Ansätzen wie dem vorliegenden verwiesen: Governance rahmt Bildung, Akteure gestalten sie.

## 8 Bibliographie

- Abs, H. J., Brüsemeister, T. & Schemmann, M. (2015). *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer.
- Allen, T., Katz, R., Grady, J. J. & Slavin, N. (1988). Project Team Aging and Performance: The Roles of Project and Functional Managers. *R&D Management*, 18(4), 295–308.
- Altfeld, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(2), 56-63.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aucoin, P. (1990). Administrative Reform in Public Management: Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums. *Governance*, 3(2), 115–137.
- AXELOS. (2015). *PRINCE2® Qualifications*. Verfügbar unter: <https://www.axelos.com/qualifications/prince2-qualifications> [13.11. 2015].
- Bea, F. X., Scheurer, S. & Hesselmann, S. (2008). *Projektmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286-308.
- Berger, F. & Hetze, P. (2011). Wohin steuert das deutsche Hochschulsystem? Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, 2011. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Hochschulbarometer*. Essen.

- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berthold, C. (2009). Projektmanagement und Prozessdesign. Hochschulkurs. Bielefeld, Hotel Lindenhof: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).
- Berthold, C. (2011). „Als ob es einen Sinn machen würde ...“ - *Strategisches Management an Hochschulen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bildungsstreik. (2009). *Aufruf zum Bildungsstreik 2009*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsstreik.net/aufruf-zum-bildungsstreik-fur-solidaritat-und-freie-bildung/aufruf/-aufruf> [03.03. 2015].
- Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. (2013). Transformation of Universities in Europe. *Higher Education*, 65(1), 1-4.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. & Musselin, C. (2011). New Public Management, Network Governance and Organizational Change in Universities. In T. L. P. Christensen (Hrsg.), *The Ashgate Research Companion to New Public Management* (S. 161–176). Burlington, VT [u.a.]: Ashgate.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010a). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (10.11.2010)*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf> [13.11. 2015].
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010b, 28.10.). *Verwaltungsvereinbarung, Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. In Amtlicher Teil - Bundesanzeiger 164*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung\\_im\\_Bundesanzeiger.pdf](https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung_im_Bundesanzeiger.pdf) [13.11. 2015].
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015a). *Hochschulpakt 2020*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html> [02.11. 2015].
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015b). *Informationen zum Q-Pakt Lehre*. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/15375.php> [06.06. 2015].

- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015c). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung – ein Beitrag zu mehr Mobilität in der Lehrerschaft*. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/21697.php> [03.03. 2015].
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015d). *Vom Hörsaal ins Klassenzimmer. Eine Qualitätsoffensive bringt die Lehrerausbildung voran*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Vom\\_Hoersaal\\_ins\\_Klassenzimmer.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Vom_Hoersaal_ins_Klassenzimmer.pdf) [13.10. 2015].
- Bodenhöfer, H.-J. (2005). Reformprozesse im Hochschulsystem unter institutionenökonomischer Perspektive. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft: Schule - Hochschule - Forschung* (S. 95-106). Bonn: Lemmens.
- Boer, H. d., 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* (S. 2-17). Dordrecht: Springer.
- Boos, F. & Heitger, B. (1996). Kunst oder Technik? Der Projektmanager als sozialer Architekt. In H. Balck (Hrsg.), *Networking und Projektorientierung* (S. 165–182). Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Borchert, M., Günther, A., Urspruch, T. & Goltz, W. v. d. (2005). *Projektmanagement als Gegenstand empirischer Forschung*. Verfügbar unter: [http://www.vip-net.info/VIP\\_NET\\_INF/MODULESBC8A.PDF](http://www.vip-net.info/VIP_NET_INF/MODULESBC8A.PDF) [23.11. 2015].
- Borman, K. M., Clarke, C., Cotner, B. & Lee, R. (2006). Cross-Case Analysis. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Hrsg.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (S. 123-139). New York [u.a.]: Routledge.
- Boudon, R. (1991). What Middle-Range Theories Are. *Contemporary Sociology*, 20(4), 519-522.
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Hrsg.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (S. 357-370). New York [u.a.]: Routledge.
- Bretschneider, F. & Pasternack, P. (2005). *Handwörterbuch der Hochschulreform*. Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Brüsemeister, T. (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung* (S. 27–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium der Finanzen. (2015). *Die Struktur des Bundeshaushaltes*. Verfügbar unter: <http://www.bundeshaushalt-info.de/> [02.11. 2015].
- Bündnis 90/Die Grünen. (2011, 13.12.). *Schavans "Qualitätspakt Lehre" bleibt Alibi-Veranstaltung*. Verfügbar unter: [http://www.gruene-bundestag.de/presse/pressemitteilungen/2011/dezember/schavans-qualitaetspakt-lehre-bleibt-alibi-veranstaltung\\_ID\\_399165.html](http://www.gruene-bundestag.de/presse/pressemitteilungen/2011/dezember/schavans-qualitaetspakt-lehre-bleibt-alibi-veranstaltung_ID_399165.html) [23.11. 2015].
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg - 20. Wahlperiode. (2011). Drucksache 20/570. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Eva Gümbel (GAL) vom 20.05.2011. Hamburg.
- Burghardt, M. (2012). *Projektmanagement: Leitfaden für die Planung, Überwachung und Steuerung von Projekten* (9. Aufl.). Erlangen: Publicis Publishing.
- Caupin, G., Knöpfel, H., Morris, P., Motzel, E. & Pannenbäcker, O. (1999). *ICB: IPMA Competence Baseline: Version 2.0*. Bremen: IPMA/GPM-Eigenverlag.
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 267-379). London [u.a.]: SAGE.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2. Aufl.). Thousand Oaks [u.a.]: SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. Aufl.). Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3. Aufl.). Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J. & Goecke, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Defila, R., Scheuermann, M. & Di Giulio, A. (2006). *Forschungsverbundmanagement: Handbuch für die Gestaltung inter- und transdisziplinärer Projekte*. Zürich: Vdf Hochschulverlag.

- Detjen, J. (2008). *Bildungsgipfel*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/69563/bildungsgipfel-20-10-2008> [03.03. 2015].
- Deutsche Forschungsgemeinschaft & Wissenschaftsrat. (2008). *Bericht der gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz*. Verfügbar unter: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Bericht-Exzellenzinitiative.pdf> [13.11. 2015].
- Deutscher Bundestag. (13.11.2014). *Bundestag lockert das Kooperationsverbot*. Verfügbar unter: [http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2014/kw46\\_de Grundgesetz/339876](http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2014/kw46_de Grundgesetz/339876) [03.03. 2015].
- Deutscher Bundestag, - 17. Wahlperiode Protokoll 17/4. (27.01.2010). *Öffentliches Fachgespräch „Herausforderungen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses“*. Verfügbar unter: [http://webarchiv.bundestag.de/archive/2013/1212/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoeerungen/bolognaprozess/prot\\_004.pdf](http://webarchiv.bundestag.de/archive/2013/1212/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoeerungen/bolognaprozess/prot_004.pdf) [13.11. 2015].
- Diekmann, A. (2000). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DIN-Deutsches Institut für Normung e.V. (2013). *Projektmanagement: Netzplantechnik und Projektmanagementsysteme; Normen*. Berlin: Beuth.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 607–623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Durdel, A. & Knoke, A. (2011). Wie geschieht Fortschritt in hoch entwickelten Systemen mit starken Beharrungskräften? Ein Gespräch mit und zwischen Wolfgang Edelstein und Heike Kahl, moderiert von Anja Durdel und Andreas Knoke. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen* (S. 149–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egeln, J. & Heine, C. (2007). *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*. Verfügbar unter: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200708.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200708.pdf) [21.06. 2013].

- Eisenhart, M. (2006). Representing Qualitative Data. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Hrsg.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (S. 567-581). New York [u.a.]: Routledge.
- Erichsen, F. v., /dpa. (2010, 10.06.). *Länder konnten sich nicht durchsetzen: Im Ringen um dauerhafte Beteiligung des Bundes an den Bildungsausgaben hält die Kanzlerin die Länder hin. Der Bildungsgipfel erzielte aber immerhin noch ein Resultat.* Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-06/bildungsgipfel-mehrwertsteuer-merkel> [22.11. 2015].
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: allgemeine Grundlagen* (3. Aufl.). Frankfurt [u.a.]: Campus.
- European Science Foundation. (2012). *Transformation of European Universities (TRUE)*. Verfügbar unter: [http://www.esf.org/fileadmin/Public\\_documents/Publications/eurohesc\\_highlights\\_04.pdf](http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/eurohesc_highlights_04.pdf) [23.11. 2015].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule Migration Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2014). Mapping the Field. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 3-18). London [u.a.]: SAGE.
- Freitag, M. (2011). Projektmanagement und Projektkommunikation - zum Forschungsstand. In M. Freitag, C. Müller, G. Rusch & T. Spreitzer (Hrsg.), *Projektkommunikation. Strategien für temporäre soziale Systeme* (S. 11-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 437–456). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Gareis, R. (2006). *Happy projects! Projekt- und Programmmanagement. Projektportfolio-Management. Management der projektorientierten Organisation* (3. Aufl.). Wien: MANZ.
- Garz, D. (2012). Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften - Standorte und Perspektiven. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 27-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (2014). Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen* (S. 17–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Gessler, M. (2009). *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gessler, M. (2012). Grundannahmen eines kompetenzbasierten Projektmanagements. In D. G. f. P. GPM & M. Gessler (Hrsg.), *Kompetenzbasiertes Projektmanagement (PM3)* (S. 7-25). Nürnberg: GPM.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2010). *Hochschulen: Schavan kündigt „Qualitätspakt Lehre“ an*. Verfügbar unter: [http://www.templiner-manifest.de/Hochschulen\\_Schavan\\_kuendigt\\_Qualitaetspakt\\_Lehre\\_an.html](http://www.templiner-manifest.de/Hochschulen_Schavan_kuendigt_Qualitaetspakt_Lehre_an.html) [04.03.2015].
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt/Main [u.a.]: Campus.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GPM-Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (2008). *ICB - IPMA competence baseline Version 3.0. In der Fassung als Deutsche NCB 3.0 - National Competence Baseline*. Nürnberg: GPM, Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.

- GPM-Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (2015). Verfügbar unter: <http://www.gpm-ipma.de/startseite.html> [13.11. 2015].
- Greis, F. (13.12.2011). Förderung: „Qualitätspakt Lehre“ unterstützt drei Viertel aller Hochschulen. *Epoch Times Deutschland*.
- Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hanft, A. (2015). QIW-Gespräch mit Anke Hanft. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(2), 47-49.
- Hansel, J. & Lomnitz, G. (2003). *Projektleiter-Praxis: Optimale Kommunikation und Kooperation in der Projektarbeit; mit 9 Tabellen* (4. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Hartmann, M. (2012). Der „Hamsterrad“-Effekt: Unparteilichkeit der Wissenschaft - Anspruch oder Wirklichkeit? *Forschung und Lehre*, 19(5), 368–369.
- Hasanbegovic, J. (2008). *Beratung im betrieblichen Bildungsmanagement. Analyse und Gestaltung eines Situationstypen*. Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG), Bamberg.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2015). Decoupling and Coupling in Education. In B. Holzer, F. Kastner & T. Werron (Hrsg.), *From Globalization to World Society* (S. 197-214). New York [u.a.]: Routledge.
- Haug, K. (20.10.2011). *Mehr Profs, mehr Betreuung: Das Fördergeld des groß angelegten Qualitätspaktes soll die chronisch unterfinanzierte Lehre verbessern - wenn es denn kommt*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2011/43/C-Gute-Lehre> [22.11. 2015].
- Heche, D. (2004). *Praxis des Projektmanagements; mit 3 Tabellen*. Berlin [u.a.]: Springer.
- Hein, E. & Pasternack, P. (1998). Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor. *Das Hochschulwesen*, 46(3), 141–146.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

- Herrmann, D. & Spath, K. P. C. (2011). Handbuch Drittmittelförderung: Förderinstitutionen und -programme, Forschungsstipendien und Wissenschaftspreise. Lampertheim: ALPHA.
- Hesseler, M. (2007). *Projektmanagement. Wissensbausteine für die erfolgreiche Projektarbeit*. München: Vahlen.
- Hilbrich, R. & Schuster, R. (2014). Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 70–89.
- Hiller, C., Majer, C., Minar-Hödel, P. & Zahradnik, H. (2007). *Projektcoaching* (2. Aufl.). Wien: Goldegg.
- HIS-Hochschulnachricht. (29.03.2011). *Mehr als 200 Anträge für den Qualitätspakt Lehre*. Verfügbar unter: [https://www.his.de/presse/archiv\\_hn/ganze\\_pm?pm\\_nr=823](https://www.his.de/presse/archiv_hn/ganze_pm?pm_nr=823) [10.07. 2013].
- Hollstein, B. & Ullrich, C. G. (2003). Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie*, 32(4), 29-43.
- Holmeier, M. (2013). *Leistungsbeurteilung im Zentralabitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holtkamp, L. (2008). Das Scheitern des Neuen Steuerungsmodells. *dms - der moderne staat - Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 2(2), 423-446.
- Hölzle, P. (2007). *Projektmanagement* (2. Aufl.). Freiburg [u.a.]: Rudolf Haufe.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons? *Public Administration Review*, 69(1), 3–19.
- Hood, C. (1995a). Contemporary Public Management: A New Global Paradigm? *Public Policy and Administration*, 10(2), 104–117.
- Hood, C. (1995b). The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2/3), 93–109.
- Humboldt, W. v. (1964). *4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Cotta.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen

- Umgestaltung der deutschen Universitäten. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27-39). Wiesbaden: Springer VS.
- IPMA-International Project Management Association. (2006). *ICB: IPMA Competence Baseline, version 3.0*. Nijkerk: IPMA.
- IPMA-International Project Management Association. (2015). *International Project Management Association*. Verfügbar unter: <http://www.ipma.ch/> [14.11. 2015].
- Jaeger, M. & Leszcensky, M. (2008). Governance als Konzept sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung - am Beispiel neuer Modelle und Verfahren der Hochschulsteuerung und Finanzierung. *Das Hochschulwesen*, 55(1), 17-24.
- Jenny, B. (2009). *Projektmanagement: Das Wissen für eine erfolgreiche Karriere* (3. Aufl.). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Jüttemeier, M. & Krücken, G. (2013). Administratives Hochschulmanagement als Erfolgsfaktor im wissenschaftlichen Wettbewerb? Eine quantitative Analyse der Personalentwicklung an Universitäten der 3. Förderlinie der Exzellenz-Initiative. *Hochschulmanagement*, 8(1), 25–32.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur Hochschule. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kehm, B. M., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 23–39.
- Kerzner, H. (2008). *Projektmanagement. Ein systemorientierter Ansatz zur Planung und Steuerung* (2. Aufl.). Heidelberg: mitp.
- Keyl, E. (2007). *Projektmanagement als Beruf?* Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(3), 32-52.
- Klug, H. (2008). *Hochschulreformen und Informationssysteme: Organisation - Personen - Technik*. Baden-Baden: Nomos.



- König, K. (2009). Hierarchie und Kooperation: Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In J. Bogumil & R. G. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen* (S. 29–44). Berlin: Edition Sigma.
- Kosel, M. & Weissenrieder, J. (2007). *Projekte sicher managen: Mit sozialer Kompetenz die Ziele erreichen*. Weinheim: Wiley.
- Kosmützky, A. & Borggräfe, M. (2012). Zeitgenössische Hochschulreform und unternehmerischer Aktivitätsmodus. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 41-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Koufen, K. (19.11.2012). *Die Studierenden profitieren davon*. Verfügbar unter: <http://www.abi.de/orientieren/was-werden/studium-oder-ausbildung-interv09566.htm;jsessionid=A171F1248611BA981774229E431BCB35> [13.11. 2015].
- Kowal, S. & O' Connel, D. C. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 64-77). London [u.a.]: SAGE.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtcoachs und Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 198–210.
- Kremer, R. & Rohde, A. (2012). Projektorganisation. In GPM, Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement, (Hrsg.), *Kompetenzbasiertes Projektmanagement (PM 3): Handbuch für die Projektarbeit, Qualifizierung und Zertifizierung auf Basis der IPMA Competence Baseline Version 3.0* (5. Aufl., S. 183-216). Nürnberg: GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.
- Kretek, P., Dragšić, Ž. & Kehm, B. (2013). Transformation of University Governance: On the Role of University Board Members. *Higher Education*, 65(1), 39-58.
- Krohn, M. (2010). Third Space – dritte Chance für den akademischen Nachwuchs? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 63–69.
- Krücken, G. (2002). Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule*, 1(2), 102–116.
- Krücken, G. (2013). Die Universität – ein rationaler Mythos? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(4), 82-101.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.



- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007a). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007b). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kuster, J. (2011). *Handbuch Projektmanagement* (3. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Kutter, I. & Wiarda, J.-M. (05.05.2011). „Wir werden neue Plätze schaffen“: Bundesbildungsministerin Annette Schavan über den Ansturm auf die Hochschulen, Bundes-Universitäten und geplatzte Ideen. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2011/19/Interview-Schavan> [23.11. 2015].
- Lambrecht, M. (2013). Schulinspektorinnen und Schulinspektoren zwischen Schulentwicklung und bildungspolitischer Innovation. In M. Rürup & I. Borman (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 223–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch ; [mit Online-Materialien]* (5). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Landtag Brandenburg, - 5. Wahlperiode. (04.02.2011). *Drucksache 5/2703. Qualitätspakt Lehre*. Verfügbar unter: [http://www.parldok.brandenburg.de/parladoku/w5/drs/ab\\_2700/2703.pdf](http://www.parldok.brandenburg.de/parladoku/w5/drs/ab_2700/2703.pdf) [10.07. 2013].
- Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. *dms - der moderne staat - Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 1(1), 235-248.
- Laske, S. & Meister-Scheytt. (2003). Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, das Zitronenfalter Zitronen falten... In S. Nickel & J. Lühje (Hrsg.), *Universitätsentwicklung. Strategien Erfahrungen Reflexionen* (S. 163-187). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Lewis, R. G. & Smith, D. H. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach: St. Lucie Press.

- Litke, H.-D. (2005). *Projektmanagement: Handbuch für die Praxis; Konzepte - Instrumente - Umsetzung*. München [u.a.]: Hanser.
- Litke, H.-D. (2007). *Projektmanagement: Methoden, Techniken, Verhaltensweisen, evolutionäres Projektmanagement* (5. Aufl.). München: Hanser.
- Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebung und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Maag Merki, K. (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magerkurth, J. (2011). *Hürden in Großprojekten der öffentlichen Verwaltung*. München: Bundesverwaltungsamt, Bundesstelle für Informationstechnik.
- Mahner, S. (2012). *Bologna als Ländersache: 16 Länder, eine Reform: die verschlungenen Wege zu Bachelor und Master in Deutschland*. Berlin: LIT.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014a). Generalization in and from Qualitative Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 540-553). London [u.a.]: SAGE.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014b). Notes Toward a Theory of Qualitative Data Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 21-34). London [u.a.]: SAGE.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt [u.a.]: Campus.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> [23.11. 2015].
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27–36). Münster [u.a.]: Waxmann.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt.
- McDonough III, E. F. & Leifer, R. P. (1986). Effective Control of New Product Projects: The Interaction of Organization Culture and Project Leadership. *The Journal of Product Innovation Management*, 3(3), 149–157.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkator, N., Schneijderberg, C. & Teichler, U. (2012). Wer sind diese Hochschulprofessionellen und was tun sie eigentlich? In C. Schneijderberg, N. Merkator, U. Teichler & B. M. Kehm (Hrsg.), *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (S. 91–119). Frankfurt/Main: Campus.
- Meyer, H. (1992). *Tätigkeitsanalyse zum Projektmanagement: Aufgaben und Qualifikationen von Mitgliedern der Projektleitung*. Universität Bremen, Bremen.
- Meyer, H. G. (2002). Hochschulforschung als Wissenschaftstheorie. *Die Hochschule*, 1(2), 41–57.
- Might, R. (1984). An Evaluation of the Effectiveness of Project Control Systems. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 31(3), 127–137.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (17.05.2011). *Erste Entscheidungen im Qualitätspakt Lehre von Bund und Ländern - Baden-Württemberg erfolgreichstes Bundesland*. Verfügbar unter: <http://bildungsklick.de/pm/78594/erste-entscheidungen-im-qualitaetspakt-lehre-von-bund-und-laendern-baden-wuerttemberg-erfolgreichstes-bundesland/> [22.11.2015].
- Möller, T. (2008). *Projekte erfolgreich managen*. Köln: TÜV Media.
- Möller, T. & Dörrenberg, F. (2003). *Projektmanagement*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Münch, R. (2009). Unternehmen Universität: Die unternehmerische Universität entmachtet die akademische Gemeinschaft der Forschenden, Lehrenden und Lernenden. Sie bedroht die akademische Freiheit und unterwirft wissenschaftliches Wissen äußeren Interessen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (45), 10–16.

- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 63-84). Bielefeld: Transcript.
- Mustermann, J. (2006). *Organisationsentwicklungsprojekte an Hochschulen*. Universität Bremen, Bremen.
- Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In T. Brüsemeister & M. Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 121-143). Münster: Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Nickel, S. & Ziegele, F. (2006). Profis ins Hochschulmanagement: Plädoyer für die Schaffung von hauptamtlichen Karrierewegen für Hochschul- und Fakultätsleitungen. *Hochschulmanagement*, 1(1), 2–7.
- OECD. (2015). *PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungstudiederoecd.htm> [02.11. 2015].
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenzen umgehen*. Bonn [u.a.]: BMBF.
- Olfert, K. (2012a). *Kompakt-Training Projektmanagement* (8. Aufl.). Herne, Westf: NWB.
- Olfert, K. (2012b). *Organisation* (16. Aufl.). Herne, Westf: NWB.
- Ortmann, G. (2003). *Regel und Ausnahme: Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Osborne, S. P. (2006). The New Public Governance? *Public Management Review*, 8(3), 377–387.
- Osel, J. (16.06.2012). *Geld für die Professoren - Frust für die Studenten*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/deutsche-elite-universitaeten-geld-fuer-die-professoren-frust-fuer-die-studenten-1.1384332> [22.11. 2015].
- Osel, J. (21.05.2010). *Randale während der „Schavan-Show“: Auf der Konferenz zur Bologna-Reform in Berlin empören sich Studenten über die Bildungsministerin - und die zeigt sich emotional wie selten*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bologna-konferenz-randale-waehrend-der-schavan-show-1.944571> [24.11. 2015].

- Pannenbäcker, O. (2001). *Kanonisierung, Qualifizierung und Zertifizierung im Projektmanagement: Integration internationaler Ansätze zur Professionalisierung und Praxisbeispiele*. Frankfurt/Main [u.a.]: Peter Lang.
- Parreira do Amaral, M. (2011). *Emergenz eines internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Pasternack, P. (2005). Wechselwirkungen von Politik und Neuen Steuerungsmodellen im Hochschulreformprozess. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft: Schule - Hochschule - Forschung* (S. 131-143). Bonn: Lemmens.
- Pasternack, P. (2006). *Qualität als Hochschulpolitik: Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Bonn: Lemmens.
- Pasternack, P. & Wissel, C. v. (2010). *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*. Düsseldorf: Setzkasten.
- Patzak, G. & Rattay, G. (2009). *Projektmanagement: Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios, Programmen und projektorientierten Unternehmen* (5. Aufl.). Wien: Linde.
- PMI-Project Management Institute. (2008a). *A guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)* (4. Aufl.). Newtown Square, Pa: Project Management Institute.
- PMI-Project Management Institute. (2008b). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK Guide)*. Verfügbar unter: <http://proquest.tech.safaribooksonline.de/9781933890517> [14.11. 2015].
- PMI-Project Management Institute. (2015a). *Project Management Institute*. Verfügbar unter: <http://www.pmi.org/> [16.10. 2015].
- PMI-Project Management Institute. (2015b). *What is Project Management?* Verfügbar unter: <http://www.pmi.org/About-Us/About-Us-What-is-Project-Management.aspx> [15.10. 2015].
- Pongratz, L. A. (2009). *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna - Lissabon - Berlin: Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung: Pädagogik anders denken*. Paderborn: Schöningh.
- Portny, S. E. (2007). *Project Management for Dummies* (2. Aufl.). Hoboken, NJ: Wiley.

- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der empirischen Bildungsforschung. In H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs* (S. 7-21). Berlin: Akademie.
- Prenzel, M. (2006). Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 69-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, S. Tina, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 273-285). Münster [u.a]: Waxmann.
- Projektträger im deutschen Zentrum für Luftfahrt und Raumfahrt. (2014). *Der DLR Projektträger*. Verfügbar unter: [http://www.dlr.de/pt//desktopdefault.aspx/tabid-4270/6848\\_read-6936/](http://www.dlr.de/pt//desktopdefault.aspx/tabid-4270/6848_read-6936/) [25.11. 2014].
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rachel, T. (2013). BMBF-Programmkonferenz zum Qualitätspakt Lehre. Berlin: BMBF.
- Rapley, T. (2014). Sampling Strategies in Qualitative Research. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 49-63). London [u.a.]: SAGE.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2012). Elementarbildung und Schule - Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung* (S. 9–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V. (2011). *Projektmanagement-Fachmann* (10. Aufl.). Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Reichard, C. & Manfred, R. (2001). Das Konzept des New Public Management - ein Überblick. In E. Schröter & H. Wollmann (Hrsg.), *Empirische Policy- und Verwaltungsforschung* (S. 371–392). Opladen: Leske + Budrich.
- Reichert, S., Winde, M. A. & Meyer-Guckel, V. (2012). *Jenseits der Fakultäten: Hochschuldifferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre*. Essen: Edition Stifterverband.
- Reichert, J. (2014). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konkurrenten innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative*

*Forschung. Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 103-116). Wiesbaden: Springer VS.

Reichwald, R. (1997). *Universitätsstrukturen und Führungsmechanismen für die Universität der Zukunft*. Verfügbar unter: [http://www.aib.wiso.tu-muenchen.de/publikationen/arbeitsberichte\\_pdf/TUM-AIB\\_WP\\_013\\_Reichwald\\_Universitaetsstrukturen.pdf](http://www.aib.wiso.tu-muenchen.de/publikationen/arbeitsberichte_pdf/TUM-AIB_WP_013_Reichwald_Universitaetsstrukturen.pdf) [13.11. 2015].

Ritz, A. (2003). *Evaluation von New Public Management: Grundlagen und empirische Ergebnisse der Bewertung von Verwaltungsreformen in der schweizerischen Bundesverwaltung*. Stuttgart [u.a.]: Haupt.

Rohlfs, C. (2008). Heterogenität unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens - Zur Relevanz der Kindheitsforschung für professionelles Handeln in Schule und Unterricht. In C. Rohlfs, H. Kiper, S. Miller & C. Palentien (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 18-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Roulston, K. (2014). Analysing Interviews. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 297-312). London [u.a.]: SAGE.

Rürup, M. (2013). Graswurzelbewegungen der Innovation - Zur Innovativität von Schulen und Lehrkräften „At-the-Bottom“ der Schullandschaft. In M. Rürup & I. Borman (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 269–301). Wiesbaden: Springer VS.

Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schedler, K. & Proeller, I. (2011). *New Public Management* (5. Aufl.). Stuttgart [u.a.]: Haupt.

Schelle, H. (2007). *Projekte zum Erfolg führen: Projektmanagement systematisch und kompakt* (5. Aufl.). München: DTV-Beck.

Schelle, H., Ottmann, R. & Astrid, P. (2008). *ProjektManager* (3. Aufl.). Nürnberg: GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.

Schiersmann, C. (2011). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2000). *Projektmanagement als organisationales Lernen: Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich*. Opladen: Leske + Budrich.



- Schimank, U. (2005). ‚New Public Management‘ and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. *Minerva*, 43(4), 361-376.
- Schimank, U. & Lange, S. (2006). Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz. In P. Weinigart & N. Taubert (Hrsg.), *Das Wissensministerium* (S. 311–346). Weilerswist: Velbrück.
- Schmid, H. H. (2006). *Universitätsreform und New Public Management*. Verfügbar unter: [http://www.theologie.uzh.ch/faecher/neues-testament/rueegger/quovadis/QVU\\_6.pdf](http://www.theologie.uzh.ch/faecher/neues-testament/rueegger/quovadis/QVU_6.pdf) [13.05. 2014].
- Schmidt, A. (2014). Bildungsausgaben in Deutschland Bildungsfinanzbericht als Teil der Bildungsberichterstattung. *Wirtschaftsdienst Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, 94(5), 376-378.
- Schneider, J. & Hetze, P. (2012). *Hochschulfinanzierung - Wunsch und Wirklichkeit. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, 2012*. Essen: Edition Stifterverband.
- Schneider, W. L. (1992). Hermeneutische Einzelfallrekonstruktion und funktionalanalytischer Theoriebildung - Ein Versuch ihrer Verknüpfung, dargestellt am Beispiel der Interpretation eines Interviewprotokolls. In J. H.-P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten* (S. 168-215). Lengerich: Westdeutscher Verlag.
- Schneijderberg, C. & Hinzmann, M. (2012). Qualifikationen und Kompetenzen der Hochschulprofessionen. In C. Schneijderberg, N. Merkator, U. Teichler & B. M. Kehm (Hrsg.), *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (S. 121-162). Frankfurt/Main: Campus.
- Schneijderberg, C., Kloke, K. & Braun, E. (2011). Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2), 7–24.
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. M. (Hrsg.). (2012). *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schneijderberg, C. & Teichler, U. (2012). Hochschulprofessionen im Spiegel sozialer, politischer und rechtlicher Entwicklungen. In C. Schneijderberg, N. Merkator, U. Teichler & B. M. Kehm (Hrsg.), *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (S. 57–89). Frankfurt/Main: Campus.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles [u.a.]: SAGE.



- Schreier, M. (2014a). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 170-183). London [u.a.]: SAGE.
- Schreier, M. (2014b). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043> [15.05. 2014].
- Schulte-Zurhausen, M. (2010). *Organisation* (5. Aufl.). München: Vahlen.
- Schulte-Zurhausen, M. (2014). *Organisation* (6. Aufl.). München: Vahlen.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München [u.a.]: Pearson.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Heidelberg [u.a.]: Springer VS.
- Seidler, H. H. (2005). Implementationserfahrungen mit Instrumenten der Neuen Steuerung. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft: Schule - Hochschule - Forschung* (S. 123-130). Bonn: Lemmens.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, & Stoffers, B. (17.05.2011). *Acht Berliner Hochschulen sind beim „Qualitätspakt Lehre“ erfolgreich*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjw/service/presse/pressearchiv-2011/pressemitteilung.143065.php> [13.11. 2015].
- Sieweke, S. (2010). *Managementstrukturen und outputorientierte Finanzierung im Hochschulbereich: Zum Instrumentarium des Neuen Steuerungsmodells im Hinblick auf Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie*. Baden-Baden: Nomos.
- Sliwka, A. (2010). From Homogeneity to Diversity in German Education. In Centre for Educational Research and Innovation (CERI) & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (S. 205-217). Paris: OECD.
- Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion. Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334-351). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

- Smitten, S. i. d. (2013). Governance an Hochschulen: Was bedeutet das eigentlich? In A. Löther, für die Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e. v. (Hrsg.), *Gender Plus - Hochschulgovernance und Partizipation* (S. 27–35). Bonn.
- Statistisches Bundesamt. (2013). *Wissenschafts- und Technologieindikatoren für Deutschland und die Bundesländer. Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union (EU Labour Force Survey)*. Verfügbar unter: [https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=7D37088E982F3D4E84618A48253715FB.tomcat\\_GO\\_2\\_2?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1370417998441&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&selectionname=91211-0001&auswahltext=&werteabruf=starten](https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=7D37088E982F3D4E84618A48253715FB.tomcat_GO_2_2?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1370417998441&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&selectionname=91211-0001&auswahltext=&werteabruf=starten) [05.06. 2013].
- Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2013). *Allgemeine Entwicklung der Drittmittel*. Verfügbar unter: [http://www.laendercheck-wissenschaft.de/drittmittel/drittmittel\\_allgemein/index.html](http://www.laendercheck-wissenschaft.de/drittmittel/drittmittel_allgemein/index.html) [05.06. 2013].
- Studis Online. (2011, 15.12.). *Qualitätspakt Lehre: Schöne Bescherung oder viel Lärm um fast gar nichts*. Verfügbar unter: <http://www.studis-online.de/Studieren/art-1334-qualitaetspakt-lehre.php> [13.11. 2015].
- Teichler, U. (2014). Nach der Bologna-Reform: Was bedeuten die neuen Studiengänge für die Qualität der Hochschullehre? In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 125-141). Berlin [u.a.]: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Thomas, G. (2011). *How to Do Your Case Study. A Guide for Students and Researchers*. Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Tippelt, R., Mandl, H. & Straka, G. (2003). Entwicklung und Erfassung von Kompetenzen in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 249-369). Opladen: Leske + Budrich.
- Torka, M. (2009). *Die Projektförmigkeit der Forschung*. Baden-Baden: Nomos.

- Toulmin, S. (1968). *Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Universität Heidelberg. (1998). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Verfügbar unter: [http://www.uni-heidelberg.de/md/zentral/universitaet/sicherung\\_guter\\_wissenschaftlicher\\_praxis.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/zentral/universitaet/sicherung_guter_wissenschaftlicher_praxis.pdf) [22.11. 2015].
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012a). Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 10–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012b). Zur Bedeutung und Kritik der Steuerungsforschung - Fazit und Ausblick. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 303–322). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2012c). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, A. & Rohlf, C. (2014). Gemeinschaftsschule – Gesamtschule – Integrierte Schule? *Lehren und Lernen – Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 40(7), 4-8.
- Wastian, M., Braumandl, I. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.). (2012). *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement. Ein Praxisbuch für die Erfolgreiche Projektleitung*. Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Weber, W. & Kabst, R. (2009). Organisation. In *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre* (7. Aufl., S. 265-291). Wiesbaden: Gabler.
- Wegge, J. & Schmidt, K.-H. (2012). Der Projektleiter als Führungskraft. In M. Wastian, I. Braumandl & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement. Ein Praxisbuch für die Erfolgreiche Projektleitung* (S. 207-224). Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: SAGE.

- Weißeno, G. (2011). Welches Wissen produziert die Politikdidaktik als Wissenschaft? In J. Detjen, D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft, Didaktik und Unterricht. Festschrift für Peter Massing* (S. 77-89). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Wespel, J., Orr, D. & Jaeger, M. (2012). *Exzellenzinitiativen in der Forschung aus internationaler Perspektive*. Hannover: His-Institut für Hochschulforschung.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.
- Wiarda, J.-M. (23.02.2012). „Die Politik hat Fehler gemacht“: Bildungsministerin Annette Schavan über Versäumnisse bei der Bologna-Reform, ihr Verständnis von Bildung und die Zukunft des deutschen Wissenschaftssystems. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2012/09/C-Interview-Schavan> [23.11. 2015].
- Wiesenthal, H. (2006). *Gesellschaftsteuerung und gesellschaftliche Selbststeuerung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willig, C. (2006). Cross-Case Analysis. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Hrsg.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (S. 136-149). New York [u.a.]: Routledge.
- Wissenschaftsrat. (2008, 04.07.). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. [Drs. 8639-08]. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [14.11. 2015].
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview. Principles and Practice*. Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Wolff, S. (2005). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungsorganisationen* (S. 284–335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (2011). Hochschulforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 125-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Würmseer, G. (2010). *Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen. Eine organisationssoziologische Analyse vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wysocki, R. (2011). *Effective Project Management* (6. Aufl.). New York: John Wiley & Sons.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Hrsg.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (S. 111-122). New York [u.a.]: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). How to Do Better Case Studies; with Illustrations from 20 Exemplary Case Studies. In L. Bickman & D. J. Rog (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (S. 254-282). Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3. Aufl.). Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. Aufl.). Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Zabrodsky, T. D. (2012). *Der Forschungskraftunternehmer: Leben und arbeiten als Jungakademiker in der wissenschaftlichen Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zechlin, L. (2011). Governance als Aufgabe der Hochschulpolitik. In T. Brüsemeister & M. Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 65-88). Münster: Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Zechlin, L. (2012). Zwischen Interessenorganisation und Abreitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 41-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitler, S., Asbrand, B. & Heller, N. (2013). Steuerung durch Bildungsstandards - Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In M. Rürup & I. Borman (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 127–147). Wiesbaden: Springer VS.
- Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS) & Prognos AG. (2013a). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“)*. Verfügbar unter: [http://www.qualitaetspakt-lehre.de./media/Plenum\\_Evaluation.pdf](http://www.qualitaetspakt-lehre.de./media/Plenum_Evaluation.pdf) [25.09. 2015].
- Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQS) & Prognos AG. (2013b). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“). Erster Zwischenbericht*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und Qualitätsetwicklung Uni Mainz & Prognos AG.

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theorieversatzstücke NPM .....	37
Abbildung 2: New Public Management als Motor für die Projektierung .....	38
Abbildung 3: Der Governance Equalizer .....	39
Abbildung 4: Betreuungsrelation Studierende 1980-2012 .....	51
Abbildung 5: Theoretische Grundlagen der empirischen Analyse .....	59
Abbildung 6: Projektmanagementdimensionen; eigene Darstellung in Anlehnung an Hanft (Hanft, 2008, 375; Hanft lehnt sich an: Hansel/Lomnitz, 2003) .....	68
Abbildung 7: Projektleitertaufgaben .....	79
Abbildung 8: Kongruenzprinzip .....	81
Abbildung 9: Reine Projektorganisation.....	88
Abbildung 10: Stabs-Projektorganisation.....	90
Abbildung 11: Matrix-Projektorganisation.....	92
Abbildung 12: Verantwortungszuschreibung in Abhängigkeit von der Projektorganisationsform. Eigene Darstellung in Anlehnung an Olfert (2012a, 220). ....	93
Abbildung 13: Lose gekoppeltes System mit eng verbundenen Untereinheiten.....	95
Abbildung 14: Rekontextualisierung im Mehrebenensystem .....	111
Abbildung 15: Methodische Elemente der Interviewstudie .....	146
Abbildung 16: Transkriptionsregeln (Lamnek, 2010, zusätzliches Onlinematerial) .....	169
Abbildung 17: Nationale Projektprogramme auf Grundlage der Daten des Bundesministeriums für Finanzen (2015) .....	193
Abbildung 18: Projektleiterkompetenzen .....	250
Abbildung 19: Lose gekoppeltes System .....	255
Abbildung 20: Lose gekoppeltes System mit Projekt I .....	259
Abbildung 21: Lose gekoppletes System mit Projekt II .....	260
Abbildung 22: Kopplung zwischen Akteuren durch OPL .....	262
Abbildung 23: Kopplung Externe.....	265
Abbildung 24: Kopplung Hochschulinterne.....	270

Abbildung 25: Kopplung projektintern.....	274
Abbildung 26: Korridor der Akzeptanz .....	298
Abbildung 27: Veränderung im Korridor der Akzeptanz .....	299

## 10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiele für Instrumente der neuen Steuerung im Schulbereich.....	30
Tabelle 2: Forschungsdesign .....	137
Tabelle 3: Interviewleitfaden .....	155
Tabelle 4: Schritte der Inhaltsanalyse (Schreier, 2014, [58]).....	178
Tabelle 5: Beispiel aus dem Codebook.....	183
Tabelle 6: Auswertungsperspektiven (Kuckartz, 2012, 74) .....	184
Tabelle 7: Bezeichnung der Fälle.....	205
Tabelle 8: Rahmenbedingungen OPL 1 .....	206
Tabelle 9: Rahmenbedingungen OPL 2 .....	208
Tabelle 10: Rahmenbedingungen OPL 3 .....	209
Tabelle 11: Rahmenbedingungen OPL 4 .....	211
Tabelle 12: Rahmenbedingungen OPL 5 .....	213
Tabelle 13: Rahmenbedingungen OPL 6 .....	214
Tabelle 14: Rahmenbedingungen OPL 7 .....	216
Tabelle 15: Rahmenbedingungen OPL 8 .....	218
Tabelle 16: Rahmenbedingungen OPL 9 .....	220
Tabelle 17: Rahmenbedingungen OPL 10 .....	221
Tabelle 18: Rahmenbedingungen OPL 11 .....	223
Tabelle 19: Rahmenbedingungen OPL 12a .....	225
Tabelle 20: Rahmenbedingungen OPL 12b .....	225
Tabelle 21: Rahmenbedingungen OPL 13 .....	226
Tabelle 22: Rahmenbedingungen OPL 14 .....	228
Tabelle 23: Rahmenbedingungen OPL 15 .....	230

Tabelle 24: Rahmenbedingungen OPL 16 .....	232
Tabelle 25: Ziele verschiedener Kopplungsrichtungen .....	276
Tabelle 26: Einzelne Aspekte von Rekontextualisierung.....	279

## 11 Verzeichnis der Boxen

Box 1.....	32
Box 2.....	59
Box 3.....	62
Box 4.....	64
Box 5.....	66
Box 6.....	71
Box 7.....	82
Box 8.....	85
Box 9.....	86
Box 10.....	87
Box 11.....	89
Box 12.....	91
Box 13.....	95
Box 14.....	101
Box 15.....	102
Box 16.....	103
Box 17.....	104
Box 18.....	106
Box 19.....	108
Box 20.....	135
Box 21.....	141
Box 22.....	142
Box 23.....	144



Box 24.....	150
Box 25.....	174
Box 26.....	186
Box 27.....	187
Box 28.....	190
Box 29.....	191
Box 30.....	206
Box 31.....	208
Box 32.....	209
Box 33.....	211
Box 34.....	213
Box 35.....	214
Box 36.....	216
Box 37.....	218
Box 38.....	219
Box 39.....	221
Box 40.....	223
Box 41.....	226
Box 42.....	228
Box 43.....	230
Box 44.....	231
Box 45.....	275
Box 46.....	306
Box 47.....	308
Box 48.....	311

## 12 Abkürzungsverzeichnis

AKV = Aufgabe-Kompetenz-Verantwortung

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung

CHE = Centrum für Hochschulentwicklung

DIN = Deutsches Institut für Normung

DLR = Projektträger im deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt

GPM = Gesellschaft für Projektmanagement

HOPRO = Hochschulprofessionelle

IPMA = International Project Management Association

IT = Informationstechnologie

NPM = New Public Management

OPL = Operativer Projektleiter

PISA= Programme for International Student Assessment

Qualitätspakt, Q-Pakt, Qualitätspakt Lehre = Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre

SWOT-Analyse = Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats-Analyse oder auch Stärken-Schwächen-Analyse

Thirdspace = dritter Raum zwischen Verwaltung und Forschung/Lehre

## 13 Anhang

### 13.1 Kategoriensysteme

#### 13.1.1 Kategoriensystem „Projektleiterkompetenzen“

Code Nr.	Code	Beschreibung <sup>68</sup>	Ankerbeispiel	Dimensionen der Kategorien
1	Fachliche Kompetenzen	Die Disposition einer Person, mit Betonung von Theorien, Methoden und Verstehen von Stoffen oder interdisziplinären Stoffbündeln, z.B. Hochschulforschung und Umweltwissenschaften zu beherrschen.	ähm, (.) was ich vielleicht noch als Kompetenz für mich (.) beanspruchen würde, es is halt, (.) ähm, (3s) ja, (.) 'n Thema, aber das auch viel geschrieben wird (-- ) und (.) 'n Thema, was (.) mein (.) der Soziologie (.) nahe kommt, weil (.) vieles davon (.) aus der Hochschulforschung stammt, (-- ) und Hochschulforschung häufig von Soziologen betrieben wird, (-- ) also da hilft mir halt (.) die eigene Fachperspektive ganz gut um diese (.) Texte (.) schnell (-- ) aufzufassen und (.) und (.) die Perspektive zu verstehen, die diese Leute da einnehmen [( ) Schreiben.	Wissenschaftliche Fachkompetenz, Fachkompetenz für Methoden, Forschungskompetenzen, Lehrkompetenzen, Interdisziplinäre Kompetenz

<sup>68</sup> Die Beschreibungen orientieren sich an Schneiderberg und Hinzmann (2012).

2	Allgemeine kognitive Kompetenzen	Die Disposition einer Person zur systematischen und fachübergreifenden Analyse und Reflexion, welche durch wissenschaftliches Studium gefördert werden kann: durch allgemeinbildende Elemente im Studium; durch generelle Umgangsfähigkeiten mit Theorien, Methoden und systematischem Wissen. Dazu gehört auch die Befähigung, kritisch und innovationsorientiert mit Wissenstraditionen umzugehen.	und ( ) natürlich braucht man (.) die Fähigkeit, (.) äh, (--) jetzt inhaltlich kreativ zu denken. (---) Weil (---) es (.) im Moment ja sehr wenig, (.) äh, (.) es gibt ja kein MODELL oder keine THEORIE, (-) an der man sich orientieren kann, (.) es muss im Grunde (.) das, was dieses Projekt ausmacht, (.) ERFUNDEN werden, (---) und dazu muss man, (--) ja auch bereit sein, (--) äh, (--) ja ins Unsichere zu arbeiten und zu denken. (2s) ( ) Kreativ Ideen auszuprobieren.	Systematisches und strategisches Denken und Handeln, Reflexionskompetenz und analytisches Denken, Komplexitätsbewältigung
3	Transferkompetenzen	Die Disposition, anwendungsorientiertes Wissen sowie die Disposition einer Person, Wissen anwendungsorientiert einer systematischen Konfrontation, d.h. wissenschaftliche und berufliche Vorgehensweise, zu konfrontieren und problemlösungsfähig zu sein.	also (.) ich glaub man muss sich schon (.) in (ner/der) Universität gut auskennen (.) am besten in der Universität <Ort> ((lacht)) #00:38:08-3# I: [lacht] #00:38:08-3# PM: sag ich mal, weil ich glaub, man brauch (--) ((räuspert sich)) für die Arbeit eigentlich (.) gute Verbindungen, (Vernetzung/Vernetzungen) und (---) man muss wissen eben, wie funktionieren so die (.) Prozesse eben (.)	Institutionelle Rahmen nutzen und dessen Grenzen erkennen, Problemlösungsstrategien, Kenntnis der Organisation und Abläufe

4	Sozio-kommunikative Kompetenzen	Dazu gehören z.B.: Leadership, Teamfähigkeit, Reden, Überreden oder Überzeugen.	Gerade dieses Stichwort, es muss eine Person sein, die das unglaublich gut kommunizieren kann (.) die wirklich zwar auf der einen Seite pieken kann, aber auf der andern Seite immer wieder hochhalt'n kann (.), was schon erreicht worden ist. (.) Also (.) sehr kommunikationsstark müsste (.) diese Person tatsächlich sein	Schreibkompetenz, Kommunikationskompetenz, Moderationskompetenz und Präsentationskompetenz, Teamfähigkeit, Motivierung, Verhandlungskompetenz, Beratungskompetenz, Führungskompetenz, Reflexion von Konflikten, Delegationskompetenz
5	"Zusatz"-Qualifikationen	Die Disposition einer Person, Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, welches in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird, z.B. EDV-Kenntnisse, Kenntnisse von Recht und Wirtschaft, anzuwenden.	Also das (.) führn von Exel ist äh das ( ) (.) und der der Umgang mit äh mit Berechnungn etc. ist doch schon sehr wichtig gewordn, ja.	Medienkompetenz und Umgang mit EDV, Administrativrechtliches Know-how

6	Kompetenzen zur Selbstorganisation	Die Disposition einer Person, das eigene (berufliche) Leben zu meistern, z.B. durch Planungskompetenz, Zeitmanagement und Verantwortungsbewusstsein.	Belastbarkeit ist zu allgemein, (--) ähm, (--) aber, äh, (.) Sie verstehen, was ich meine, (.) also so 'n bisschen, (.) äh, (.) (das auch), 'n dickes Fell so 'n bisschen, weil man einfach (---) viel, (.) ähm, (---) aushalten muss im Sinne von (.) langsam machen.	Organisationskompetenz und Planungskompetenz, Zeitmanagement, Selbstbewusstsein, Belastbarkeit und Stressresistenz, Verantwortungsbewusstsein, Zielstrebigkeit, Selbstmotivationskompetenz, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Selbstreflexionskompetenz
7	Internationale Kompetenzen	Z.B. Fremdsprachenbeherrschung, Kenntnisse über und Verstehen von anderen Ländern und Kulturen inklusive fachrichtungsrelevanter Feldkenntnisse sowie die Befähigung zu vergleichendem Denken und Verstehen	[wurde nie kodiert]	Fremdsprachen, Interkulturelle Kompetenz
8	nicht zuordenbar	Hier wurden Textpassagen kodiert, die zwar nicht zum deduktiven Kategoriensystem passen, jedoch Antworten auf die Forschungsfrage darstellen.	strukturiert arbeiten	[/]

### 13.1.2 Kategoriensystem „Projektmanagement“

Codenr.	Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
<b>PM-relevante Dimension</b>			
1	projektprozessbezogen	Projektmanagement richtet sich an die Planung, die Umsetzung, Beobachtung und Kontrolle des Projektprozesses.	Also wo man halt immer genau gucken kann, welche Maßnahme ist inwieweit schon umgesetzt, wie viel Mittel sind stehen in diesem Jahr zur Verfügung, wie viel sind davon schon abgeflossen, Ähm, das man das eben da mit diesen Tabellen im Blick hat, aber auch, Ähm, wir hatten jetzt schon mal, Mittel umgewidmet, weil wir eben gemerkt haben, es gibt in bestimmten Bereichen Probleme, dass man da einfach auch 'n Instrument hat, wo man dann schnell, Ähm, ja, Veränderungen eingeben kann, die dann - wo man aber nicht alles neu von Hand durchrechnen muss.
2	trägerorganisationsbezogen	Projektmanagement bezieht sich auf die Implementation in die Trägereinrichtung.	Also, es geht in zwei Richtungen, zum einen, wie Sie sagen, in Richtung des Projektträgers, dass man halt, Äh, ja, ihm darlegen kann, dass alles ordnungsgemäß auch abläuft und entsprechend des Antrags und der bewilligten Maßnahmen, Ähm, andererseits aber auch in Richtung der Fakultäten, dass man da im Blick hat, dass auch wirklich das umgesetzt wird, Ähm, wie wie das beantragt wurde.
3	teamprozessbezogen	Das Projektmanagement bezieht sich auf Aufgaben rund um das Projektteam.	Ähm, wir haben regelmäßige Teamsitzungen, also Kommunikation spielt 'ne große Rolle, Ähm, in denen auch frei Themen genannt werden können, schon im Vorfeld werden die eingesammelt und dann, Ähm, besprochen und dann je nachdem, was die Aufgabenstellung is, machen wir halt dann, gucken wir halt, was wir dann brainstormen oder wie wir auch immer wir das gestalten, das wird unterschiedlich gestaltet.

4	fachinhaltsbezogen	Projektmanagement bezieht sich auf die fachliche Umsetzung des Projekts.	Und dann führt kein Weg daran vorbei, dass (.) man, äh, natürlich hier ne fachliche (.) ähm, Komponente benötigt, weil sonst, ämm, könnt ich (--) das würd garnich gehen,
5	Selbstentwicklung PM-Tools	Projektmanagementmethoden werden selbst entwickelt durch OPL.	Und deswegen is es mir jetzt nicht noch hier noch großartig jetzt äh noch ne Struktur aufzubaun, sondern ich hab halt aus meiner andern Art heraus, äh, aus der Arbeitsweise, ähm, mir so selber n System zusammengeschartert. [...] Mit Exeltabelln und wo meine Prüfschritte laufn das is ganz normal aber, ähm, ich mach da jetzt nich noch ne wissenschaftliche Arbeit drauß sagen wirs mal so.
6	Einstellung zu PM	Die Äußerungen OPLs über die eigene Einstellung zu Projektmanagement.	Also Projektmanagement ist schön. [...] Wir ham auch n gewisses Management weil ohne ne gewisse Struktur gehts natürlich nich, aber die is eigentlich mehr, ähm, dem Zweck dienlic,h als dass wir da jetzt uns große Gedankn gemacht haben.
7	(Vor-)Erfahrungen mit PM	Die Erfahrungen von OPL aus der Hochschule und der Wirtschaft im Umgang mit PM. Hierzu gehört auch das Vorwissen über PM.	1. Das is eigentlich 'n Impuls [Prozesshandbuch, A. d. A.], der, Ähm, aus 'm Unternehmen kam, das hat 'ne Mitarbeiterin in ihrem Praktikum Ähm, im Unternehmen b- kennengelernt und [...] die hat gesagt, die hat das vorgeschlagen, und da haben wir gleich gesagt, super Idee, das machen wir. Und, Ähm, ich glaub, wir sind das einzige Projekt, das das macht und wir sind sehr froh da drüber. 2. Im Studium hatte ich damit [PM, A. d. A.] nichts ähm, am Hut, also, ähm, ich hab, ähm, Sozialwissenschaften studiert.



8	Hindernisse	Dinge, die den Einsatz von PM an Hochschulen laut OPL erschweren, verhindern oder überflüssig machen.	Und auch so für die Dienstreisen, die gemeldet werden müssen, oder die Schwierigkeit ist halt da da, ähm, dass wir bei Antragstellung im Prinzip jede Reise bis 2016 vorplanen mussten, weil die ja auch kalkuliert werden mussten, [...] man kann aber jetzt 2012 noch nicht sagen, wo man 2016 hinfährt, und, ähm, [...] somit waren da auch fiktive Werte eingetragen.
9	Vorgaben PT PM	Vorgaben des Projektträgers, die dem PM zugerechnet werden.	Setzen wir noch irgendwas ein? Nee, ich glaube so an reiner Methode nicht, wir haben natürlich, ähm, die Verpflichtung Zwischennachweise zu erbringen, das bedeutet, wir, ähm, haben, ähm, einmal im Jahr schreiben wir 'n Zwischenbericht.
10	PM-Tools	Beschriebene Tools aus dem Bereich der Projektmanagementlehre, die vor Ort eingesetzt werden.	Meilenstein auch, also ich hab mit jedem Mitarbeiterin [...] natürlich Zielvereinbarungen, und das ist vollkommen klar, was im Laufe des nächsten Jahres so passieren muss, es werden alle Projektschritten dokumentiert.
11	Kommunikation als PM-Methode	OPL gibt an, dass Kommunikation als PM-Methode genutzt wird.	Ich glaub 'ne andere Methode ist immer wieder nachzuhören, wie's (.) wie's läuft, also nachzufragen, zu gucken. Einfach mal, äh das das Gespräch suchen, zu gucken, wo was ansteht, vielleicht kann man das als Methode bezeichnen, ähm, fällt mir schwer das zu sagen, weil, weil, ähm, jetzt auch sozusagen keine Lehrbuchmethoden kenne.
12	Änderungsmanagement	Berichte über vorhandenes Änderungsmanagement an den Hochschulen.	-

### 13.1.3 Kategoriensystem „Kopplung“

Codenr.	Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
<b>Kopplungsaufgaben der OPL</b>			
1	Kopplung Projekt-Externe	OPL stellt Verbindung zu Externen her.	Und ein anderes Beispiel ist vielleicht die budgetäre Planung, also die Abstimmung der überjährigen Finanzplanung versuche ich letztentscheidend dann immer über den Projektleiter laufen zu lassen, wobei der natürlich auch nicht mehr alle Details checken kann, also der verlässt sich zum Großteil auf die Kalkulation, die wir hier jetzt anstellen, zusammen mit der Verwaltung. Ja, aber er ist immer noch letztinformiert, weil das auch immer politische Implikationen hat, wir haben ein nicht allzu gutes Verhältnis zum Projektträger, das muss man alles mitberücksichtigen.
2	Kopplung Projekt-Hochschule	OPL verbindet das Projekt mit hochschulinternen Einheiten wie Fakultäten, der Verwaltung oder anderen Stakeholdern.	Diese vielen einzelnen Maßnahmen, auch noch in vielen unterschiedlichen Fakultäten, wo jede Fakultät dann auch eigen tickt und halt eine ganz eigene Kultur hat und da gab es eigentlich keine Unterstützung, also da war man mehr oder weniger auf sich allein gestellt, beziehungsweise immer halt in Rücksprache mit dem <Hochschulleiter für Lehre>. Da funktioniert die Zusammenarbeit gut, wobei er mir sehr viel Freiräume lässt, was die Ausgestaltung letztendlich angeht.
3	Kopplung Projekt intern	OPL stellt eine Verbindung zwischen einzelnen projektinternen Beteiligten und dem Gesamtprojekt her.	Es ist aber tatsächlich so, dass es auch, glaube ich, deswegen so gut funktioniert, weil die jeweiligen Einheiten da, sehr autonom, oder die Leute, die auf diesen Stellen sitzen, aus dem Projekt, sich sozusagen zum Teil selbst verwalten, also dass es natürlich immer eine Projektleitung gibt dort, aber dass auf der Ebene die Vernetzung gut funktioniert und die sehr viel inhaltlich einfach auch machen und wissen und so und insofern gibt es da wenig Probleme. Also, aber deswegen hat man dann, ja, so eine mehrfach Situation.

4	beachtenswert	Beachtenswerte Aspekte zum Thema	Eigentlich ist das so unsere zentrale Rolle, so ein bisschen die Konzeption zu machen, Leute miteinander ins Gespräch zu bringen, immer abzugreifen, wo sind Ideen, wo gibt es vielleicht Anknüpfungspunkte innerhalb der Uni, außerhalb der Uni, Vernetzung nach außen, aber auch Vernetzung nach innen. Also das ist schon die, eine unserer Kernaufgaben.
---	---------------	----------------------------------	--

### 13.1.4 Kategoriensystem „Rekontextualisierung“

Codenr.	Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
<b>Kopplungsaufgaben der OPL</b>			
1	Rekontextualisierung Schritte	OPL führt einen Schritt des Rekontextualisierungsmodells aus.	<p>1. Meine Vorgängerin hat das gemacht. Jetzt mal so unter uns, sag ich mal, ist es so gelaufen, so hat sie es mir jedenfalls erzählt, es kam irgendwann mal ein Schreiben rein vom Ministerium, wir machen das, also es wird angeboten bla bla bla</p> <p>2. Wir hatten aber zum Beispiel dadurch, dass, äh, die Professuren, &lt;Anzahl&gt; alle zu spät besetzt haben, weil das einfach nicht zu schaffen war in der Zeit, wie's ursprünglich geplant war, obwohl wir schon 'n Zeitversatz geplant hatten, also wir hatten schon eh mit 'nem Jahr Ausschreibung und so weiter geplant. [...] Ähm, reichlich Mittel über und deswegen haben wir jetzt gerade noch beim Projektträger eine, ähm, also zwei zusätzliche Stellen beantragt, und, ähm, setzen die jetzt auch um, also die gehen jetzt gerade in die Ausschreibung, heute, morgen, übermorgen</p>

2	Korridor der Akzeptanz	Die OPL zeigen den Möglichkeitsraum der Rekontextualisierungen auf und wie sie ihn abstecken.	Ja, also wir ham äh ja verschiedene Töpfe, also es gibt den Hochschultopf, den äh, den wir von der Hochschule ähm halbwegs eigenständig verwalt'n und äh da is' natürlich immer 'ne Absprache dann im DLR, ähm, ob das so in Ordnung geht. Also mittlerweile is' man schon drin und weiß ungefähr, was geht und was nich' geht, aber anfangs war das natürlich viel stärker, dass man immer genachgefragt hat, ähm, ob das so, äh, funktioniert oder wie's funktioniert
3	Veränderungen im Korridor der Akzeptanz.	Die OPL beschreiben Veränderungen in den Rahmenvorgaben und/oder wie sie mit diesen umgehen.	Was mich son bisschen stört is, dass des so unterschiedliche Aussagen gibt vom DLR [...] also wir warn ja wie gesagt auf dieser Qualitätspakt Lehre Kongressgeschichte [...] und dann hieß es jaja des is alles super und des is alles toll und dann krieg ich irgndwann ma ne Email und ja also hier des geht so nich.

## 13.2 Tabellarische Fallzusammenfassungen

### Fall 1: Der/die pragmatische Mit-Arbeiter\*in

Hochschulleiter für den Bereich Lehre ist nach außen Projektleiter*in und wird über alles in Kenntnis gesetzt, trifft außerdem schwierige Entscheidungen.
Der operative Projektleiter (OPL) ist zuständig für rechnerische Schiene und Kontakt zum Projektträger (PT).
Meldungen und Mittelabrufe an den Projektträger müssen überprüft und durchgeführt werden.
Bei drohender Verzinsung durch Mittelüberschüsse kann mit dem Hochschulleiter für den Bereich Lehre nach einem Weg gesucht werden, das Problem zu umgehen.
Management ist dem Zweck dienlich, man handelt sich am Antrag entlang aber es gibt keine Handbücher oder so, weil die Zeit knapp ist – die Hauptaufgabe ist eigentlich QM.
OPL hat sich selbst ein System zur Abwicklung des operativen Projektmanagement zusammengeschustert: Excel-Tabellen mit Prüfschritten.
Besonders wichtig sind monetäre Flüsse und Berichte an den PT: Übergeordnet steht immer der Bericht an den PT.
Dem PT gegenüber wurde nur ein Projekt angegeben, es sind aber intern zwei Projekte, diese werden durch Verrechnungen gegenüber dem PT als eins dargestellt.
Dem PT ist es egal, wie das Geld intern verteilt wird, weil die haben ihre Gesamtsummen.
Der Antrag zum Qualitätspakt (QP) wurde durch ein Schreiben des Ministeriums initiiert: wir machen das, es wird angeboten.
Es wurden bestehende Ideen in Antragsideen umgewandelt, die konnten bis dato nur schwer finanziert werden.
Das Projekt erfordert Kommunikation und ist ein Mammutprojekt.
Alles was getan wird muss über Gremien laufen.
Den Studierenden soll eine gute Lehre auch im Teilzeitstudium zuteil werden.
Es wird sich mit dem PT auseinandergesetzt, ob Mittel anders eingesetzt werden können oder ein Umwidmungsantrag gestellt werden muss.
Die Aussagen vom PT sind unterschiedlich, das stört, weil Dinge nicht erlaubt sind, die bereits erlaubt wurden und das die Arbeit behindert. Es sollte eine Verlässlichkeit hinsichtlich des Festgeschriebenen geben.
Man hält sich an die Vorgaben des PT, aber man ist verärgert, weil man beispielsweise nicht in 5 Tagen Stellen in einer Hochschule besetzen kann.
OPL hat sich abgewöhnt sich verantwortlich zu fühlen, weil die Letztverantwortlichen andere sind und die Verantwortungsübernahme z.B. durch Unterschrift ein gefährliches Gebiet ist.
Der PT will, dass mehr Mittel abgerufen werden als benötigt. Das kostet aber Zinsen.

Allerdings: Wenn das überschüssige Geld nicht abgerufen wird, dann besteht eine Gefahr der Kürzung, obwohl sowieso zusätzliches Geld für Lohnerhöhungen benötigt wird – die Entscheidung trifft zwar nicht der OPL, der Hochschulleiter für den Bereich Lehre verlässt sich aber auf ihn.

## **Fall 2: Der/die zentrale Zusammenführer\*in**

Eigentliches Arbeitsgebiet des OPL ist QM, die Hochschulleitung für den Bereich Lehre für Lehre hat die Antragsstellung veranlasst und dann blieb die Projektleitung beim QM, obwohl das Thema ein anderes ist.

Irgendwie hat das Thema aber auch mit QM zu tun.

Die Hochschulleitung für den Bereich Lehre ist der/die offizielle Projektleiter\*in.

OPL hat eine Schnittstellenfunktion inne und behält im Blick, dass jede Fakultät macht, was im Antrag steht.

Wenn es Probleme bei der Maßnahmenumsetzung gibt, dann sucht OPL nach Spielräumen. Er vermittelt dabei zwischen Fakultäten und Projektträger.

OPL hat das große Projekt im Blick und die Fakultäten gestalten die einzelnen Teilprojekte aus.

OPL behält die Mittelflüsse im Auge und erkennt Probleme anhand des Mittelabflusses.

An den PT müssen detaillierte Aufstellungen am Jahresende versandt werden, die werden vom OPL mit den Fakultäten erarbeitet. OPL stimmt die Berichte auch mit einer Mitarbeiter\*in aus der Verwaltung ab.

Dem PT werden alle Dienstreisen gemeldet, das ist viel Aufwand. OPL stellt auch Rückfragen zu Spielräumen und mehr Flexibilität bei der Ausgestaltung. OPL informiert sich, wie weit vom ursprünglichen Antrag abgewichen werden kann beim PT.

OPL hat keine Vorgesetztenfunktion macht aber das Projektcontrolling: Intern weist OPL darauf hin, wenn Grenzen überschritten werden.

OPL kann an den Hochschulleiter für den Bereich Lehre herantreten und dieser kann Druck von oben auf die Fakultäten ausüben, wenn etwas nicht in der Projektabwicklung möglich ist.

Die Fakultäten sind dankbar, dass OPL das Projekt zentral zusammenführt.

OPL weist auf die Grenzen der Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen des Projekts hin.

Bei der Antragsstellung haben Gremien der Hochschule eine Rolle gespielt, jetzt gehen Änderungen an die Fakultäten, die das intern klären müssen.

Es gibt keine regelmäßigen Treffen mit Fakultäten, mehr bilaterale Gespräche.

OPL verknüpft auch die Inhalte des Projekts mit bereits laufenden Aktivitäten.

OPL wurde ins kalte Wasser geworfen und hat für sich entschieden, was wichtig ist zur Durchführung des Projekts: Die Mittel werden mit Excel beobachtet und OPL hätte sich mehr Unterstützung gewünscht und wäre gerne besser vorbereitet gewesen.

Es wurden bereits Mittel umgewidmet, weil es Probleme in bestimmten Bereichen gab. Um das zu erkennen sind die Excel-Tabellen gut.

Man muss sich ein ganzes System selbst aufbauen, das ist ein Problem.

Bei der Antragsstellung mussten Dinge über Jahre hinweg geplant werden (Dienstreisen), man kann aber noch nicht wissen wohin man in ein paar Jahren fährt. Es wurden daher fiktive Werte eingetragen, jetzt muss alles geändert werden.

Die Tätigkeit geht in zwei Richtungen: Dem PT zeigen, dass alles ordnungsgemäß vor sich geht und dass tatsächlich das umgesetzt wird was man sich vorgenommen hat und jene Ziele verfolgt werden, auf die das Projekt abzielt.
Konflikte entstehen, wenn die Fakultäten etwas anders machen wollen und es seitens des PT keinen Spielraum dafür gibt: Professor*innen können nur zu bestimmten Sätzen bezahlt werden, sind aber im Zweifelsfall teurer. Es wurde eine Lösung gefunden, indem Drittmittel zugeschossen werden.
Die Fakultäten verstehen den PT nicht immer, der DLR hat ja nur eine Mittlerposition zwischen dem BMBF und den Hochschulen.
Spielräume zu finden bedeutet, dass man ne Lösung findet, wie man das Ziel trotz Abweichungen erreichen kann und die Maßnahme entsprechend umgesetzt werden kann.
Findet es schade, dass soviel der eigenen Zeit für das Projekt draufgeht, dafür ist er nicht eingestellt.

### **Fall 3: Der/die Fachexpert\*in, hat das Projekt sehr lieb, aber auch an den Hacken**

OPL gehört der Statusgruppe der Professor*innen an.
Ein/e Mitarbeiter*in unterstützt OPL bei der Erstellung von Prozesshandbüchern, der Erstellung von Evaluationstools und der Durchführung von Evaluationen. Der/die Mitarbeiter*in sorgt dafür, dass der Zwischenbericht vernünftig geschrieben wird.
OPL sieht ihr Projekt als Hobby, es ist ihr zugelaufen: Ich habe es sehr lieb, aber auch an den Hacken.
Zu Beginn musste Personal gesucht, die Aufgaben aufgeteilt, Qualifikationen und Mittel geklärt werden.
Es mussten Millionen Dinge geklärt werden.
Gemeinsam mit den Kolleg*innen hat OPL Ideen zum Antrag zusammengetragen.
Die groben Ziele sind mit dem PT vereinbart, aber wer sich wo wiederfindet, wer welche Aufgabe wirklich übernimmt und was kann, das muss man erst mal gucken.
Es geht nichts raus ohne Unterschrift des OPL.
Wenn Strömungen an der Hochschule auffallen, dann trägt OPL das zur Hochschulleitung.
OPL hat das Projekt schon im Hochschulrat vorgestellt.
Bei Stellenbesetzungen für Drittmittel muss man nicht die gleichen Verfahren einleiten, wie bei regulären Stellen.
Es gibt regelmäßige Teamsitzungen.
Es wurden Gantt-Diagramme genutzt, der Aufwand sie zu pflegen war aber größer als der Nutzen, den man daraus ziehen konnte. Es wird mit Meilensteinen gearbeitet.
Es gibt eine Zusammenarbeit mit der Finanzabteilung, OPL macht die Kalkulation, wie viel gebraucht wird und Personalabteilung kümmert sich um die Kosten fürs Personal.
OPL sagt in Teamprozessen muss man in Projekten nicht so sehr strukturieren und

auch vertrauen haben, gerade in Projekten die innovieren sollen.
Wenn man Berater ist kann man keine Projektberichte schreiben, Sprachstil und Duktus, das muss dann nochmal geglättet werden.
OPL hat Kontakt zum DLR wenn was is, wenn was geändert wird, wo ne Genehmigung gebraucht wird.
OPL gibt Ideen in die Aufgabenbereiche rein und zieht sich dann zurück.
Man muss für das Projekt auch Berater sein, totales Interesse daran haben etwas für die Studierenden zu machen, Interesse an Menschen.
Zur Integration des Projektes braucht OPL Sensibilität und nimmt Kontakt auf zu Kolleg*innen, die ähnliche Themen beackern. Es ist wichtig niemanden zu überfahren, sondern zu signalisieren, dass man froh ist, Kompetenzen anderer mit nutzen zu können.
Man muss sich mit der Verwaltung viel auseinandersetzen, Bereiche mit denen man als Wissenschaftler eigentlich nichts zu tun hat, die gehen anders an Aufgaben ran und sprechen eine andere Sprache – haben eine anderer Arbeitsart.
Die meisten Leute sind nicht speziell ausgebildet, man kommt wie die Jungfrau zum Kinde und dafür sollte es Unterstützung geben.
Es kommt ständig etwas Unerwartetes, es ist immer viel, viel mehr Arbeit, als man gedacht hat.

#### **Fall 4: Der/die autarke verwaltungserfahrene Leiter\*in, trägt die Verantwortung**

Es wurden im Antrag direkt spezielle Lehramtsprojekte untergebracht.
Für die Lehramtsoffensive wird man sich jetzt auch bewerben.
OPL leitet eine QM-Abteilung.
Das Projekt war ein bisschen angelegt wie ein Forschungsprojekt, das hat Probleme bei den Jahresberichten verursacht, weil ein Lehrprojekt andere Voraussetzungen hat. Man arbeitet hier zum Beispiel nicht nach Kalenderjahren, wie es vom PT verlangt wird, sondern in akademischen Jahren.
Der PT hat auch schon Gelder gesperrt, nur ganz wenig, weil er etwas nicht pauschal genehmigen wollte, das wird jetzt auch alles einzeln beantragt.
Der Antrag wurde nach inhaltlichem Input von einem erfahrenen Schreiber gebastelt und dann wurden halt tausend Formulare ausgefüllt. Das hat OPL gemacht und dann auch die Leute eingestellt.
OPL ist genau genommen die einzige Leitung, will das aber nicht so laut sagen, weil die Verantwortung normalerweise außerhalb der Verwaltung liegen müsste. Formal ist OPL Verwaltung inhaltlich geht es darüber hinaus.
Eine engere Anbindung an den Hochschulleiter für den Bereich Lehre wäre gut, denn das Projekt wird kritisch gesehen.
Projekt ist zentral angesiedelt, weil man sonst dezentral beliebig Zugriff auf Gelder gehabt hätte. Das Projekt wäre dann Glückssache gewesen.



OPL greift ein, wenn Dinge aus dem Ruder laufen. Sagt dann, das lässt sich mit dem gestellten Antrag und dem Projektziel nicht vereinbaren.
Was bei einer heftigen Diskussion gezogen hat war das Argument, dass man dem Geldgeber und dem Projektziel verpflichtet ist.
Das Projekt versucht Lehrmethoden von der studentischen Ebene hochzutragen, erstmal in den Mittelbau.
OPL entscheidet letztlich, wenn es unterschiedliche Auffassungen im Team gibt.
OPL disponiert auch Mittel um, wenn man eine zusätzliche Idee gut findet und umsetzen will. Einen Weg finden, wie da mehr Geld hinfließt, als ursprünglich zugeteilt war.
Rein theoretisch ist der Hochschulleiter für den Bereich Lehre für Studium und Lehre verantwortlich, aber der hat damit nichts am Hut. OPL zeichnet auch Mittelanforderungen ab und unterschreibt alles, was mit dem Projekt zu tun.
OPL hat wenig Erfahrung mit PM, hat aber schon kleinere Projekte geleitet.
Bei Rückfragen des DLR kann sich OPL auf Verwaltungsmitarbeiter*in verlassen, muss diesen, Kleinkram nicht machen.

#### **Fall 5: Der/die Organisator\*in für alle**

OPL hat vorher im Fach gearbeitet, das mit den Schwerpunkten der Hochschule zusammenhängt und weiß daher, wie der Laden läuft.
Beantragt wurden ursprünglich nur Personalmittel, die Stellen wurden aber geteilt.
OPL hat eine halbe Verwaltungsstelle, gibt aber an, dass weder eine Verwaltungs- noch eine Lehrtätigkeit durch ihn ausgeführt wird.
OPL sollte Veranstaltungstermine koordinieren, hat dann aber schnell gestreikt, weil das jeder Lehrende selbst macht.
Kann nichts dafür, dass nur Personalmittel beantragt wurden, obwohl man jetzt auch Reisekosten benötigt.
Die Hochschule sieht nicht ein, dass sie jetzt zusätzliche Kosten fürs Projekt bezahlt.
Es sind nur ein paar Euro, aber wo kommt das Geld her? Nach riesiger Diskussion gab es einen Umwidmungsantrag durch OPL. Übrigbleibende Personalkosten sollen anders eingesetzt werden.
Hat mit dem PT telefoniert, ob die Umwidmung grundsätzlich möglich ist. Umwidmungen sollen auch für Raummieten genutzt werden.
Es gibt regelmäßige Absprachen mit dem verantwortlich zeichnenden Mitglied aus der Hochschulleitung. Das ist manchmal nicht leicht, weil OPL eine schnelle Entscheidung trifft, aber letztendlich wird es bisher so gemacht wie OPL es macht.
OPL ist in Kontakt mit verschiedenen Statusgruppen und eine Schnittstelle.
OPL sieht seine Rolle auch im Vermitteln.
Einfach machen, die Projektziele sind da, will auch die eigene Lehre weiterentwi-

ckeln.
Das Projekt wurde später personell besetzt als geplant.
Über den Einsatz von Mitteln kann OPL ganz allein entscheiden.
OPL kann keinen Druck machen, nur hinterher sein, bisher ging es immer gut.
OPL sollte ein Fachexperte sein, darf aber keine Berührungspunkte mit der Verwaltung haben, weil das mit einer eigenen Denkweise verbunden ist.

### **Fall 6: Der/die hilfsbereite Übersetzer\*in ohne Verantwortung**

Kurz vor knapp musste der Antrag noch geschrieben werden, irgendwelche Ideen dazu gab es schon, wobei es eher ne Kollektion war als ein Ganzes.
Mittelabfragen werden regelmäßig zentral gemacht und sind sehr aufwändig, das macht aber eher der direkte Kollege. Es ist schlimm, wenn man zu wenig Geld abrufen und noch schlimmer, wenn man zuviel Geld hat, wegen den Zinsen.
Zwei, dreimal im Jahr treffen sich die Leute und sprechen über Mittelbedarf, wie läuft's, auch inhaltlich und welche Probleme gibt's? Sind zum Beispiel irgendwelche Mitarbeiter*innen gegangen? Häufen sich zum Beispiel Mittel auf? Oder man braucht grundsätzlich nicht so viele und kann die jemand anders geben?
OPL ist Projektleiter*in für zwei Projekte und der Kollege ist Gesamtprojektleiter*in.
Bei dem einen Teilprojekt gibt es einen Projektplan mit Arbeitspaketen, die laufen einfach nacheinander ab. Für dieses Projekt muss man wenig nach außen gehen. Teile müssen aber nach innen zum Beispiel vom Rektorat abgesegnet werden.
OPL ist im ersten Teilprojekt relativ unabhängig und hat in der Vergangenheit Abhängigkeiten von anderen Abteilungen als Verlangsamung erlebt: Ist ein Jahr festgehangen.
Es werden wenige Projektmanagementmittel genutzt: Einen rudimentären Projektplan. Ein sehr guter Projektplan war der Erfahrung nach bereits fast umsonst, weil die Mitarbeitenden von außen einfach ihr Dings gemacht haben, die Termine haben dann nicht hingehauen (umsonst ist es nicht ganz, weil man die Schritte kennt, die man machen muss).
Die Fachabteilungen sind widerwillig wenn der OPL einer ist der von quer kommt. Projektmanagement passt nicht zu den hierarchischen Strukturen an der Hochschule.
Vorher in der Wirtschaft eingestellt und dort als Projektleiter*in hoch angesehen, in der Hochschule dagegen als Projektmanager als Niemand ohne Standing bezeichnet, das war extrem.
An der Hochschule macht OPL viel selbst, zum Beispiel Flyer wofür es in der Wirtschaft qualifiziertere Leute gab.
Jeder ist so selbst verantwortlich für sein Projekt, maximal in der eigenen Abteilung hat man als Abteilungsleiter einen Blick darauf. Die Finanzen werden dabei im Blick behalten, beispielsweise ob man zu wenig ausgegeben hat.
Zwischenberichte müssen geschrieben werden und dann wird intern gesammelt. Aber OPL steht nicht gerade, wenn die anderen was verbocken. Vor allem nicht inhaltlich, eher strukturell – dass die Berichte auch gesammelt werden und rausgehen.
OPL ist auch unterstützend und Hilfe gebend, wenn die anderen zum Beispiel ein Problem durch Personalfluktuaton haben und man zum Beispiel Gelder verschieben muss.
Wie Hochschule funktioniert ist ein wichtiges Know-How. In der Hochschule geht's eher über

Beziehungen.
Wenn künftige Ausschreibungen kommen, dann wissen wir schon, was haben wir für Fehler gemacht, schon bei der Beantragung.
Erfahrungen mit dem QP sind für OPL sicherlich nützlich, weil dem Programm so eine strenge Eigenlogik anhaftet.
Man hat bei einem Projekt weniger Geld beantragt, als man gebraucht hätte, weil man meinte es wäre nicht so gut kommt gekommen, wenn man mehr Geld beantragt hätte. Jetzt ist die Problematik, mit der man sich auseinandersetzen muss, wer macht das dann weiter, oder versendet das jetzt.
Koordination der Projekte bindet viel Ressourcen und Kraft, die zuvor für andere Aufgaben eingesetzt werden konnten. Daher sollte Koordination eingeplant werden.
Antragstext war schön geschrieben aber nicht sehr durchdacht, dann steht man manchmal da und fragt wie soll das gehen, denn es hat keiner Bock drauf. Auch mit der Studienordnung mussten manche Antragsteile erst in Einklang gebracht werden.
Es war eine Genugtuung als nach einem halben Jahr im Gespräch mit der Hochschulleitung endlich eingesehen wurde was OPL schon seit langem sagte.
Man muss flexibel sein und kann es aufgrund des Antragstextes nicht. Zum Beispiel wenn einer sagt, das habe er nie so gesagt, wie es im Antragstext steht und die neue Projektmitarbeiter*in soll jetzt aber anfangen mit was zu arbeiten und kann aber nicht einfach abändern was vorher geplant war.
Wenn etwas in den Projekten nicht so funktioniert, wie es geplant war, dann übernimmt die Abteilung, in der OPL angesiedelt ist, die Kommunikation mit dem DLR, um Änderungsmöglichkeiten zu erfragen.

### **Fall 7: Wissenschaftsmanager\*in zwischen administrativer und inhaltlicher Projektarbeit**

Kolleg*in von OPL (Fall 6) managt Teilprojekte. OPL ist Abteilungsleiter*in und führt mit der Abteilung drei Projekte selbst durch, darüber hinaus wird die administrative Seite auch aller nicht in der Abteilung angesiedelten Projekte übernommen: Zwischenberichte, Formalia, Zwischennachweise, Mittelanforderungen und auch inhaltliche Projektsteuerung. All das geschieht in Absprache mit dem Projektleiter*in, dem Hochschulleiter für den Bereich Lehre für Lehre.
Das Projekt wurde erst als Kassenanschlag verstanden und dann wurden die Mittel formal zu Drittmitteln, darum war die Haushaltsabteilung zuständig und nun ist es die Drittmittelabteilung.
Die operative Arbeit liegt beim OPL, die Haushaltsabteilung prüft das und der Projektleiter*in (Hochschulleiter für den Bereich Lehre) segnet ab.
Die operative Arbeit liegt federführend fast ausschließlich bei OPL, weil der Punkt hoch kompliziert ist, mit einer eigenen Logik, da lohnt Einarbeitung von weiteren Personen kaum, im Verhältnis zum entsprechenden Nutzen.
Drittmittel in der Lehre sind ein Lernprozess.
Die Projekte verschieben untereinander Mittel, nur wenn es Richtung Umwidmung

geht, dann wird der Projektleiter*in (Hochschulleiter für den Bereich Lehre) einbezogen.
OPL glaubt die Denomination seiner Tätigkeit ist eine Art Koordinator für das Gesamtprojekt.
OPL fasst die Berichte an den DLR aus Zulieferungen der Teilprojekte zusammen, bearbeitet sie redaktionell und kürzt, sodass der Bericht unter 4000 Zeichen bleibt.
Der ursprüngliche Projektplan wird nicht fortgeschrieben oder verändert, er steht im Hintergrund und ist weitgefasst sodass alles passt. Wo er nicht passt, da wurde er inhaltlich geändert.
Steuerung durch OPL erfolgt als Übersicht und Leitplanke. Wie die Teilprojekte inhaltlich gesteuert werden und welche PM-Methoden die nutzen, das ist ihre Angelegenheit. Es macht keinen Sinn eine Pseudo-Einheitlichkeit bei den Methoden herzustellen, die es nicht hat.
Die Vernetzung des Wissens über das Projekt findet beim OPL statt. Er hat zum Beispiel viel implizites Wissen über Zahlen in Tabellen.
Die TeilProjektleiter*in sind für ihre Budgets verantwortlich. Für den DLR ist das zwar nur ein Projekt, aber nach innen werden die Budgets auseinandergehalten.
Der DLR sagt, dass Drucke über die Hausdruckerei zur Grundausstattung gehören und daher nicht mit Projektmitteln bezahlt werden können. Diese fragwürdigen Logiken werden beibehalten.
TeilProjektleiter*in von draußen kommunizieren mit OPL, was geht und was nicht, dieser kommuniziert das gegebenenfalls mit dem DLR.
Die Teilprojekte dürfen und müssen sich selbst verwalten, darum hat OPL keine Spielräume bei Finanzen und Stellenbesetzungen. OPL sieht aber zu, dass es läuft, dass die Aufgaben sinnvoll und kontrolliert, also dass sie rechtens sind.
Das BMBF lässt Tariferhöhungen nicht einrechnen, das heißt das ist immer die ‚Politik der zu kurzen Decke‘. Am Schluss wird noch Geld fehlen. Darum muss jeder sich um sein eigenes Geld kümmern, wenn jemand Geld übrig hat, kann man das gerne verteilen, aber zunächst wird es jeweils bei sich behalten.
Die Fachebene muss fachlich ran, der OPL kann höchstens kommunizieren, was sie tun und dem DLR sagen: „wir müssen das ändern, weil...“ DLR sind ja auch keine Fachleute und die sagen dann: „Klingt plausibel, gut dann machen wir’s so.“
Es gibt kein Berufsbild oder Beschäftigungsbild, das diesen Tätigkeiten entspricht. Man hat oft die reine verwaltende Tätigkeit. Ein Mittel zwischen administrativer und inhaltlicher Projektleitung ist aber verbreiteter im Wissenschaftsmanagement.
Die BMBF-Logik ist manchmal völlig unverständlich, das ist allgemein bekannt.

### **Fall 8: Anderen die Ungewissheit abnehmen: ungestört, frei, aber auch freischwebend**

<p>Die wesentliche Struktur des Projekts besteht darin, dass es OPL gibt. OPL leitet eine Geschäftsstelle, welcher er alleine angehört. Die anderen Verbundpartner stellen Stundenanteile ihrer QM-Mitarbeiter*innen zur Verfügung. Nur OPL wird aus Bundesmitteln finanziert.</p>
<p>Das ganze Projekt ist inhaltlich recht unstrukturiert, also man hat die Vorstellung, dass man zusammen etwas machen will. Aber die Idee selbst ist noch in Diskussion. Darum haben die jemanden gesucht, der stärker selbst eine Idee entwickelt und auch daran, rumschreibt‘.</p>
<p>OPL ist in das Projektthema frisch eingestiegen aus einer Lehrtätigkeit heraus und ist jetzt mit QM befasst.</p>
<p>OPL ist beim Hochschulleiter für den Bereich Lehre angesiedelt, weil der seinen Wilhelm darunter setzt. OPL macht das operative Geschäft in seinem, Kabuff‘ bei der Hochschulleitung, hat aber mit den Abläufen der Hochschulleitung nichts zu tun und ist ungestört, frei aber auch freischwebend.</p>
<p>Mit den Kolleg*innen der Partnerhochschulen telefoniert OPL, wenn etwas aktuell ansteht zum Beispiel die Berichterstattung an den Finanzier.</p>
<p>Die Geschäftsstelle, die OPL innehat, ist für die Mittelflüsse im Projekt zuständig, zum Beispiel zur Erstellung von Beleglisten. OPL musste auch Beleglisten überarbeiten, mit denen der PT unzufrieden war.</p>
<p>Mittel zur Umsetzung von Projekten fehlen OPL, weder Milestones noch andere Tools. Im Grunde wird das Rad immer wieder neu erfunden hier. Bedarf es strukturierter zu regeln wäre allerdings gegeben. Der Leidensdruck hat sich aber noch nicht ergeben.</p>
<p>OPL kann nicht alleine entscheiden, wie Inhalte oder Workshops aussehen. Er wirft es in theoretischer Radikalität auf das Papier und muss dann einen Ausgleich zum Wunsch aller suchen. Es ist ein Politikerjob.</p>
<p>Es existiert wenig Handfestes zur Projektidee, der Projektantrag hat etwas Formelhaftes und lässt das genaue Konzept nicht wirklich erahnen.</p>
<p>Das Bewusstsein, dass Scheitern möglich sei ist vorhanden. OPL hört auch von Kolleg*innen, dass die fehlende Zielbeschreibung und die fehlende Beschreibung des Vorgehens einigen Frust erzeugen. Man investiert eine ganze Menge Arbeit aber irgendwie verfliegt das wieder, es gewinnt keine Gestalt und Erfolge sind nicht ablesbar, das erzeugt eine schwierige Stimmung.</p>
<p>Scheitern des Projektes versteht OPL letztlich so, dass die zweite Förderphase nicht bewilligt wird. Ja, entzogen, das wäre jetzt nur ein Entzug in dem Sinne, dass die zweite Förderphase des QP dann ein abgefahrener Zug wäre.</p>
<p>OPL ist in Bezug auf PM ein blutiger Amateur und es gibt wenige Möglichkeiten, dies zu beenden. Es gehört aber zum Spiel, man wird als PM immer dafür bezahlt auch</p>

im Ungewissen zu operieren. Es gibt irgendeine/n Professor\*in, der verantwortlich zeichnet und irgendjemanden, der aus den schönen Worten Realität machen soll. Und das sind Leute, die einen unangenehmen Job erledigen.

Solche Projekte wie hochschulisches QM sind schwer zu definieren, wie einen, Pudding an die Wand nageln'. Der Job von OPL ist, anderen diese Ungewissheit abzunehmen.

OPL begegnet der Sache als Forscher (Anmerkung).

### **Fall 9: Der/die machtvolle Alleskönner\*in**

OPL ist Teil der Hochschulleitung.

OPL arbeitet mit einer weiteren Person aus der Personalabteilung zusammen, um das Projekt unmittelbar zu bearbeiten. OPL hat ein Auge auf Berichtspflichten und Zwischenevaluationen.

Besonders viel Arbeit gab es am Anfang des Projekts, um es zum Laufen zu bekommen: Stellenbesetzungsverfahren, Druck machen in Gremien, damit das bereitliegende Geld schnell abgerufen wird.

OPL unterschreibt alle zwei Monate den Abruf von Geldern. Geld muss alle zwei Monate ausgegeben sein für die Personalstellen. OPL fordert auch Zwischenberichte zu Ende Februar ein. OPL schreibt den Zwischenbericht schließlich selbst fertig und reicht ihn ein.

Die Stellen, die im QP finanziert werden, wurden bereits zuvor durch übriggebliebene Projektmittel des Landes geschaffen. Sie haben anschließend den QP-Antrag selbst geschrieben.

OPL verwendet selten einen ganzen Tag auf die dritte Säule, so nennt OPL den QP an seiner Hochschule.

Wenn die Gremien sich für haushaltmäßige Auswirkungen interessieren und dann steht dort, dass die Kosten aus der dritten Säule finanziert werden, dann sinkt der Gesprächsbedarf.

OPL bekommt von den Projekten nur was mit, wenn es Probleme gibt.

Es wurden PM-Aspekte im Rahmen des Antrags berücksichtigt, aber darüber hinaus nicht. Zum Beispiel gibt es keine Pufferzonen bei Meilensteinen. OPL ist froh, wenn der Zwischenbericht pünktlich abgeschickt ist. Man kann sich nicht sklavisch an den Projektplan halten, auch wenn der PT das wünscht.

Durch den Antrag werden regelmäßig Umfragen zu den Maßnahmen durchgeführt.

OPL erklärt den Projektmitarbeiter\*innen zu Beginn, was die dritte Säule ist und gibt ihnen auch ein Informationsschreiben mit allen Schriften und Dingen, die zu beachten sind. Dies beinhaltet zum Beispiel die Abwicklung von Dienstreisen über den QP.

Bezogen auf die Inhalte des Projekts beobachtet OPL diese und sagt gegebenenfalls, da sollten wir dranbleiben und wenn daraus was Nachhaltiges entsteht, dass dann zum Beispiel das Curriculum entschlackt wird, um neue Inhalte dauerhaft auf-

zunehmen.
OPL kennt die inhaltlichen Prozesse die gerade laufen, steuert sie aber nicht.
OPL ist da, aber aus der Ferne: Er/sie fragt die Abteilungsleitungen bei Problemen, ob er/sie sich aus seiner Rolle in der Hochschulleitung einmischen soll oder das eher negativ empfunden würde.
Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem, was geschrieben steht und wie die Realität abläuft. Und dazwischen muss man sich als OPL bewegen. Geduld, Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit sind dazu notwendig. Außerdem Ausdauer und Frustrationstoleranz, weil man sich alles toll gedacht hat und dann ziehen nicht alle so mit, wie das erforderlich wäre (zum Beispiel Professor*innen in Gremien). Hinzu kommt Antragslyrik und Öffentlichkeitsarbeit.
Der Antrag war relativ leicht zu schreiben, weil er handfest war und konkrete Ziele hatte.
PM misst OPL eher eine untergeordnete Bedeutung bei, wenn es darum geht Stakeholder zusammenzubringen, weil er an seiner Hochschule sehr kurze Kommunikationswege hat.

#### **Fall 10: Projektsprecher\*in mit eigenen Inhalten und Blick auf die Finanzen aller**

OPL ist gespannt, ob in der zweiten Antragsrunde des QP andere Projekte gefördert werden, als jene, die bereits in der ersten Runde berücksichtigt wurden.
Die Hochschule trägt den Ausgleich für eine Stelle, die eigentlich eine Mitarbeiterstelle war und nun mit einem/einer Professor*in besetzt ist.
Finanzielle Entscheidungen des OPL werden im Vier-Augen-Prinzip getroffen, bei Einstellungsverfahren zeichnet die Hochschulleitung das am Ende ab und die Verwaltung ist letzte rechnerische Kontrollinstanz.
OPL ist auch für die Erstellung des Zwischenberichts zuständig, der wird von der Hochschulleitung abgesegnet und geht durch die verschiedenen Abteilungen, in denen Projektmitarbeiter*innen arbeiten.
Ein Controller kontrolliert den Schriftverkehr hinsichtlich der Drittmittel. Der kontrolliert die Einhaltung aller Regularien. Ist aber für OPL keine Hilfe, weil der Controller nur Formalia beachtet.
Mittelanforderungen macht OPL mit einem/einer Verwaltungsmitarbeiter*in zusammen, diese/r hat auch einen SAP-Zugang.
Das DLR macht keinen Unterschied, zwischen den drei Säulen, die das Projekt in der Hochschule darstellt. Intern hat jede Säule aber eine unterschiedliche Kontierungsnummer und diese laufen in der Verwaltung zusammen und in Kopie bei OPL.
Die einzelnen Bereiche des Projekts kaufen selbständig ein und machen das über die Hochschulleitung. OPL bekommt die Summe in Kopie. Im schlimmsten Fall sagt OPL dann, dass das nicht geht, weil kein Platz mehr ist. Es hat sich aber mittlerweile eingespielt, dass die kurz vorher anrufen und bei OPL fragen.



OPL hat die Übersicht über die Finanzen an der Backe, weil er über die größte Position verfügt, neben den Personalmitteln, und die anderen halten sich sehr zurück. OPL braucht mindestens 20% der Arbeitszeit für die Betreuung des Projekts.
Telefonische Absprachen mit dem DLR am Telefon, das kann man sich auch sparen. OPL schreibt lieber eine E-Mail und kann dann direkt das tun, wofür er eigentlich hier ist.
OPL macht PM so intuitiv, wie er es sonst bei Forschungsprojekten auch schon mehr oder weniger gemacht hat.
Alle vier Monate treffen sich die Projektmitarbeiter*innen (auch OPL) und holen den Erstantrag heraus. Dann werden die Ziele für die einzelnen Bereiche betrachtet und gesagt: „Das haben wir schon geschafft. Da müssen wir noch hin. Die schaffen wir höchstwahrscheinlich nicht.“ Das wird gemacht, um neue Forschungsfragen zu formulieren und Publikationen zu planen. Dass sie wissen woran sie sind und woran sie noch arbeiten müssen.
Das, was im Projekterstantrag steht ist sehr schwammig. Da stehen keine harten Kriterien, wie bis wann etwas durchgeführt sein muss.
OPL erlebt bei der Kommunikation mit den anderen Projektmitarbeiter*innen in den viermonatlichen Treffen alles auf Augenhöhe.
Es gibt nicht bearbeitete Baustellen im Projekt, die liegen aber nicht im Ermessensspielraum von OPL. Daran kann OPL nichts ändern.
Bei OPL laufen ziemlich viele Fäden zusammen, die Aufgabe von OPL ist, sie zu ordnen: Für das eigene Projekte inhaltlich und finanziell und für die anderen Projekte finanziell. Die Unabhängigkeit der einzelnen schürt Konfliktpotential, wenn sich Dinge verzögern, weil man von den Kooperationspartnern abhängig ist.
OPL war in der Privatwirtschaft und hat das Gefühl, dass es an der Hochschule langsam zugeht. Kolleg*innen hingegen denken, dass das bereits schnell sei.
Nach außen heißt die Stelle von OPL <i>Leitung</i> , intern geht aber alles über das Präsidium, darum hat er/sie es nicht in der E-Mailsignatur stehen. Alleine entscheidet er nichts.
OPL hält eine fachliche Kompetenz, diese ist für die Tätigkeit unentbehrlich.

### **Fall 11: Informationsmakler\*in, auf marginale Spielräume begrenzt**

OPL ist in einer QM-Abteilung angesiedelt.
OPL hat mit Maßnahmen, die zusätzliches Personal offerieren weniger zu tun. Schaut höchstens danach, was sie machen, nehmen sie an Tagungen teil, bekommen sie Informationen, etc. So ist OPL eher Informationsmakler*in.
OPLs Aufgabe ist es, die Fäden zusammenzuhalten, den Überblick zu behalten, ein bisschen zu steuern im Rahmen dessen, was noch zu steuern ist. Denn es ist ja bewilligt und theoretisch geht es ja gar nicht mehr zu steuern. Theoretisch wäre das Projekt einfach so durchzuführen und fertig.
Obwohl ein Zeitversatz geplant war, wurden Professuren zu spät besetzt. Deswegen sind



reichlich Mittel übrig und nun wurden zwei zusätzliche Stellen beantragt.
Das Zusammenhalten der Fäden läuft bei OPL permanent mit, es gibt Tage, an denen er/sie eine Stunde arbeitet, dann gibt es Tage, an denen er/sie einen halben Tag arbeitet, aber es gibt auch mal eine Woche, in der er/sie nicht für das Projekt arbeitet.
OPL erstellt die Berichte, telefoniert viel, trifft Absprachen und klärt Inhalte. Formal verantwortet das alles ein Mitglied der Hochschulleitung.
OPL erinnert Fakultäten an anstehende Besetzungsverfahren und Fristen dazu.
OPL hat kein regelmäßiges Treffen mit allen Projektmitarbeiter*innen. Es gab den Versuch dazu aber Probleme in der Umsetzung, weil insbesondere die Mitarbeiter*innen in den Fakultäten sich nicht wirklich dem Projekt zugehörig fühlen.
Die Finanzierung spielt für die Fakultätsmitarbeiter*innen keine Rolle, sie schreiben ihren Bericht und machen was geplant war, aber alles was ihren Alltag bestimmt, bestimmt sich aus ihrer Integration in die Fakultät.
OPL hat keine Entscheidungen zu treffen, weil die grundsätzliche Ausrichtung des Projekts durch den Projektantrag und den Verwertungsplan abschließend beschrieben ist. Über Reisekosten zum Beispiel entscheidet inhaltlich die Fakultät, OPL sagt nur, ob das Geld da ist.
Die Projekte im QP haben die Eigenschaft, dass die Projektsteuerung im Wesentlichen vor der Antragsstellung abgelaufen ist. Es gab Workshops unter Beteiligung der Hochschule und die Hochschulleitung hat nicht steuernd eingegriffen. Jetzt gibt es einen bunten Strauß.
Jetzt kann man noch umwidmen oder etwas verschieben, aber rein auf das Finanzvolumen bezogen ist das marginal und auch inhaltlich nicht wesentlich.
Bei Meilensteinplänen ist OPL pragmatisch, deren Wirkung ist begrenzt. Beispielsweise sind Berufungen später erfolgt als geplant, weil die Verfahren sich verzögert haben. Insofern ist der Meilensteinplan schön, aber seine Wirkung fraglich.
OPL benötigt soziale Kompetenzen, Gesprächskompetenzen, aber keine richtigen Fachkompetenzen.
Das Projekt ist soweit im Fluss, dass es hinderlich wäre, wenn jetzt jemand mit einer eigenen Vision käme.
Im schlimmsten Fall wird Geld im Projekt nicht ausgegeben, das wäre dann auch kein Drama.
OPL hat oft das Gefühl, er/sie kümmere sich zu wenig um das Projekt, es gibt keinen Zeitannteil in seiner Stelle dafür.
QP produziert unheimlich viel Aufwand, das mindert die Effizienz der ganzen Geschichte.
Ohne Kooperationsverbot bräuchte man die ganzen Managementaufgaben nicht, da ist sehr viel überflüssig.
Im Gegensatz zum Verwaltungsaufwand wird die Thematisierung der Qualität der Lehre positiv bewertet. Die Tatsache, dass es Geld für Qualität in der Lehre gibt, hat dazu geführt, dass Lehre insgesamt wieder einen höheren Stellenwert bekommen hat. Das könnten die Länder aber auch selbst steuern, wenn sie es wollten und es ihnen bewusst wäre.
OPL hat den Antrag in kurze Zeit zu Ende geschrieben.
In der Endphase wurden Antragsgegenstände durchgewinkt, darum ist der bewilligte Antrag im Endeffekt sehr heterogen.

## Fall 12: Zwei Chefs im Hintergrund: die Projektkoordinator\*innen

PLs sind zwei Personen, die das Projekt gemeinsam leiten. Die/der Projektleiter*in ist offiziell die Hochschulleitung für den Bereich Lehre.
PLs sind Teil der operativen Gruppe der Projektmitarbeiter*innen.
PLs werden als Projektkoordinatoren bezeichnet, jeder hat davon eine halbe Stelle.
Die Projektmitarbeiter*innen treffen sich einmal in der Woche, hieran nimmt auch der Projektleiter*in teil. Diesem Treffen geht ein Vorgespräch zwischen Koordinatoren und Projektleiter*in voraus.
PLs arbeiten mit Stellen quer durch die Hochschule zusammen, dies hängt auch mit der Ansiedlung der Stellen im Qualitätsmanagement für Studium und Lehre zusammen.
Es muss gut überlegt werden, was man als Maßnahmen zur Qualitätssteigerung in Studium und Lehre durchführen kann, gerade mit Blick auf die zeitliche Begrenztheit der Mittel.
Meilensteine sind für das Projekt einfach vorgegeben, weil das Arbeitsprogramm mehr oder weniger strikt abgearbeitet werden muss. Klar kann man mal was verschieben, wenn etwas gerade nicht in den Gesamtkontext der Hochschule passt, muss es nach hinten verlagert werden oder etwas anderes wird vorgezogen. Der Zwischenbericht wird als eigener Meilenstein gesehen.
Die Leine zu den Kolleg*innen ist schon so kurz, dass PLs wissen, dass man nicht erst am Ende des Kalenderjahrs nachfragen kann, wie weit die Kolleg*innen gekommen sind. Die Kolleg*innen müssen in Abständen anrufen und ihren Arbeitsstand mitteilen.
Manchmal passt das gewünschte Arbeitsprogramm nicht mehr zu dem, was gerade in der Hochschule passiert. Dann muss von Seiten der Projektsteuerung durch PLs eingegriffen werden, wie passt das wann in den Kontext.
Man hat eine IT-Stelle beantragt und während der Begutachtungsphase stellte sich bereits heraus, dass man die IT-Stelle nicht brauchen wird. Da fiel plötzlich ein Arbeitsportfolio aus und die Stelle musste umgewidmet werden, das war sehr aufwendig, weil der PT als Externer streng die Mittelverausgabung kontrolliert. Die Anpassung musste geschehen, da die Bedingungen, die im Antrag vereinbart waren, mit der Realität nicht mehr übereinstimmten.
Es gibt eine Interaktion zwischen der Hochschule, ihren Prozessen und dem Projekt, wenn PLs nicht steuern, können sie nur reagieren und den PT informieren bzw. beantragen, dass Dinge zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden. Dies mit dem PT zu kommunizieren klappt gut, in der Hochschule hingegen ist das schwieriger: PLs verbinden die Perspektive des Projekts und die Perspektive der Hochschule und sitzen an dieser Schnittstelle und spüren die Reibungsflächen. Das ist auch normal, weil eine Drittmittellogik eine andere Logik ist als jene, die eine Hochschule an sich verfolgt.

Das Projekt bedeutet für PLs ein Managen von Vielfalt.
Es ist keine Frage, dass den PLs auch daran liegt, langfristige Ziele zu verfolgen und nicht nur das zu machen was der Antrag sagt, das liegt in ihrem eigenen Interesse.
In den meisten Fällen können sich die PLs durchsetzen, um die gewünschten Ergebnisse zu erreichen, manchmal fehlt ihnen aber das entsprechende Mandat und dann kommt die enge Abstimmung mit dem/der Projektleiter*in, in Form der Hochschulleitung für den Bereich Lehre, zum Tragen.
Man hat im QM keine Chance etwas allein zu bewegen, man muss zusammenarbeiten und ein Netzwerk nach außen haben.
Risikoabschätzung, wenn Dinge sich verändern oder verändert werden müssen ist wichtig, um die <i>Success Story</i> aufblättern zu können.
Es ist wichtig zu überlegen wo das Projekt angesiedelt ist und wer welche Berechtigungen hat, weil Hochschulen implizit gegen Hierarchien und personengebundene Zuständigkeiten arbeiten. Darum bewegt sich alles so langsam, ein Projekt muss ja aber Erfolge zu Tage bringen und das ist einfacher, wenn am Anfang feststeht, wo das Projekt angesiedelt ist.

### **Fall 13: Einzelkind in einem Netzwerk von Einzelkindern**

OPL ist in einem Handlungsfeld des Verbundprojekts angestellt und hat eigene inhaltliche Aufgaben. Die/der Projektleiter*in des Verbundprojekts ist an einer anderen Hochschule angesiedelt, als die sog. Projektkoordinatorin. OPL ist zuständig für ihren Teilbereich an der Hochschule des Projektleiter*ins.
Die OPL des Verbundprojekts ist einzeln und allein unterwegs und direkt an gebunden an die Hochschulleitung, bei anderen Verbundpartnern sind einzelne Projektmitarbeiter*innen im QM.
OPL telefoniert mit Kolleg*innen mehrmals täglich und schreibt viele E-Mails.
OPL wirkt an der eigenen Hochschule als Multiplikator für Impulse aus anderen Projektbereichen und hat allgemeine Aufgaben im QM-Bereich, die nebenher laufen.
Die Projektpartner haben teilweise schon Dinge durchdacht, die man dann im eigenen Haus einbringen kann.
Nach außen tritt der Verwaltungschef der Hochschule als Projektleiter*in auf, für das operative Geschäft ist aber OPL zuständig. Die Kommunikation mit dem Verwaltungschef bezieht sich hauptsächlich auf die Finanzen, Jahresberichte, Zwischenachweise. Inhaltlich und als Netzwerk fungiert der/die Rektor*in, er/sie weiß, woran gerade gearbeitet wird und zu Leitungssitzungen des Verbundprojekts geht. Er ist der erste inhaltliche Ansprechpartner von OPL. Zuvor war der Kanzler auch inhaltlich zuständig, aber nach einem Rektoratswechsel haben sich die Zuständigkeiten aufgeteilt.
Es gibt regelmäßige Arbeitstreffen zwischen allen Beteiligten der Projekte und auch mit der Leitung.

Der/Die Koordinator\*in des Verbundprojekts hat die Zeitschienen im Kopf gehabt und wusste, wo man sein soll. Mit ihm/ihr hat man sich auch immer abgesprochen in den einzelnen Projektbereichen.

Es gibt keine Projektfamilie, OPL fühlt sich als Einzelkind in der Hochschule. OPL wird möglicherweise nicht als Mitglied der Hochschule wahrgenommen, hat eine Sonderstellung.

OPL war nicht bei der Antragstellung beteiligt, OPL würde den Antrag strukturell anders aufbauen. Man will jetzt im Folgeantrag auch einige Dinge anders machen zum Beispiel 75% Stellen aufstocken. Dazu soll von einem in einen anderen Topf umgeschichtet werden. Da waren Sachen im Antrag wie diese 75% Stellen, die sich in der Theorie gut anhören und in der Praxis aber nicht funktionieren.

Einige wenige Dinge sind bereits anders im Gegensatz zum Antrag, zum Beispiel eine erweiterte Tätigkeit bei den Verbundstellen und eine Zufinanzierung der Hochschulen, bei jenen Dingen, die durch den Antrag nicht gedeckt waren. Vor allem die Kosten für Koordination und Organisation um die Projektleitung herum wurden nicht mitgedacht.

Für den hochschuleigenen Topf steht man an PLs Hochschule im Austausch mit dem DLR. Da musste am Anfang sehr viel nachgefragt werden.

OPL findet Teamfähigkeit und selbständiges Arbeiten sowie Durchsetzungsvermögen wichtig. Hinzu kommen fachliche Kenntnisse des Arbeitsgebiets.

Die administrativen und finanziellen Tätigkeiten im Projekt fressen viel Zeit, OPL versucht das parallel mitlaufen zu lassen. Man muss sich in die Finanzierung reinarbeiten und das ist nervig.

Eigentlich sollte die Projektadministration nicht bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen einer Hochschule liegen. OPL hat aber keine Ahnung, wie das zu lösen ist, geht wahrscheinlich nicht.

#### **Fall 14: Zentrales Projekt, dezentral professorale Leitung**

OPL ist Professor\*in und leitet das hochschulübergreifende Projekt mit einem/einer weiteren Professor\*in. Es sind Personen im Projekt dabei, die diversen Institutionen der Hochschule zugeordnet sind (und die schon da waren) und es sind neue Personen hinzugekommen. Diese neuen Personen wurden nach einigem Hin und Her mit der Hochschulleitung doch wieder Institutionen zugeordnet.

OPL ist gerade ziemlich außen vor, was das alltägliche Geschäft angeht. OPL macht mit einem/einer Mitarbeiter\*in die Finanzen für das Projekt, die Abrechnungen und Zwischenberichte für den PT. OPL ist daher eher mit der Administration als mit dem Inhalt beschäftigt.

OPL hat mit dem DLR mehr Kontakt als ihm lieb ist. Die Zusammenarbeit ist wunderbar: Der DLR schickt die ganzen Unterlagen und wir müssen eben die Finanzberichte machen. Kontakt zur Haushaltsabteilung ist ebenfalls vorhanden.

<p>OPL sieht sich öfter mit dem/der Mitarbeiter*in, der die Finanzen macht. Es ist wirklich nötig jemanden zu haben, der mit einer hohen Prozentzahl seiner Arbeitszeit die Finanzen abwickelt, das ist wirklich sehr aufwändig.</p>
<p>Man muss ab und an umwidmen, weil bei Antragsstellung noch nicht klar war, was man Jahre später mit dem Geld auch wirklich machen muss. Es sind auch neue Dinge hinzugekommen und das ist wirklich sehr viel Arbeit, weil man die Umwidmung nach Rücksprache mit dem Verwaltungschef beim DLR beantragen muss. Das nimmt sehr viel Zeit.</p>
<p>Der jährliche Bericht wird vom PT vorgegeben und bedient, das kann schnell gehen, wenn es keine Änderungen gibt. Die einzelnen Projektmitarbeiter*innen machen Textzulieferungen und dann wird der Bericht zu einem Ganzen zusammengefügt.</p>
<p>Es wird versucht nicht nur über E-Mail das Projekt an der Hochschule bekannt zu machen, weil nicht jeder an Hochschulen die Webseiten liest etc. Das Gespräch wird auch im direkten Gespräch und durch Tutor*innen bekannter gemacht.</p>
<p>Im Grunde sind die Meilensteine durch den Projektantrag festgelegt, da man einen Projektplan für den ganzen Projektzeitraum schreiben musste.</p>
<p>Es findet ein Austausch dazu statt, was man als nächstes abliefern müsse, um die Punkte einhalten zu können.</p>
<p>Es wurde auch bereits eine Zwischenevaluation vorbereitet, für welche die Mitarbeiter*innen noch einmal in den Antrag schauen sollten.</p>
<p>OPL hat schon mehrere Projekte gemacht und muss sich PM aber noch richtig anschauen. Als Professor*in macht OPL alles gleichzeitig und hat dadurch sehr wenig Zeit, sich ganz strukturiert mit Projekten auseinander zu setzen.</p>
<p>Die Mitarbeiter*in von OPL macht eine halbe Stelle nur für Finanzen, weil der PT sehr akribisch ist. Das ist in Ordnung, weil es Steuergelder sind, aber die Details sind sehr zeitintensiv.</p>
<p>PLs leiten einmal im Monat eine Teamsitzung, dort werden die verschiedenen Belange des Projekts besprochen.</p>
<p>Die Hochschulleitung will sich immer in das Projekt einmischen und weiß dann aber nicht direkt was Sache ist und hat dann zum Beispiel einen/eine Projektmitarbeiter*in versucht in die Hochschule hineinzuziehen. Das geht einfach nicht und hat die Person in Konflikte gestürzt, weil sie zwischen PLs und das Rektorat getrieben wurde.</p>
<p>Besonderheit des Projekts ist das Leitungsteam aus zwei Professor*innen, in dem man sich sehr gut versteht.</p>
<p>OPL kann an der Hochschule Einzelheiten bestimmen, die andere PLs erst absprechen müssen, weil sie keine Professor*innen sind. OPL hat mehr Entscheidungsfreiheit, das erleichtert die Arbeit.</p>
<p>OPL ist aufgefallen, dass er klar leitet und entscheidet, dies sei bei anderen PLs anders.</p>
<p>Es gibt einen Jour Fixe mit der Hochschulleitung, aber am Anfang gab es sehr viele</p>

Treffen, die nicht zielführend waren. Selbstverständlich muss die Hochschulleitung informiert werden, weil es ja ein Hochschulprojekt ist.
OPL hält Führungskompetenzen für sehr wichtig und hat dort auch einen enormen Kompetenzzuwachs durch Erfahrung erlebt.
Projektmitarbeiter*innen wollen tendenziell enger geführt werden, als OPL dies als Professor*in von sich gewöhnt ist.
OPL wollte mit dem Kolleg*innen eigentlich verhindern, dass Mitarbeitende des Projekt anderen Instituten zugeordnet werden, weil es dann immer Konflikte gibt. Dann ist zum Beispiel zur gleichen Zeit Teamsitzung und Institutssitzung. Was macht jetzt dieser Mitarbeiter?
Menschen in einem Projekt sollte man auch einfach mal arbeiten lassen, man muss ihnen vertrauen, dass sie nach bestem Wissen und Gewissen arbeiten. Das war mit der Hochschulleitung erst mal schwierig. Wir sind ja gebunden an den Antrag, wir können ja nicht irgendwas machen.
OPL plädiert für größere Autonomie der Projektleitungen gegenüber den Hochschulleitungen.

#### **Fall 15: Der/die Gratwanderer\*in zwischen Projektlogik und Hochschulstruktur**

OPL ist Projektkoordinator. Für die einzelnen Teilprojekte gibt es dann Sprecher*innen, die in den Fakultäten sitzen, steuern und nachsteuern, wenn es nötig ist. Viele der Projektmitarbeiter*innen waren schon zuvor in der Hochschule, das ist der Regelfall, solche Personen mit Renommee sollen Leitungstätigkeiten ausüben.
Es gibt eine Projektleitungsebene für das Gesamtprojekt bei der Hochschulleitung und verschiedenen Gremienbeauftragten.
Der offizielle Projektleiter ist Mitglied der Hochschulleitung, er trägt die letzte Verantwortung.
Die Bezeichnung Projektkoordinator ist der dezentralen Kultur der Hochschule geschuldet, würde man schreiben „operativer Leiter“, dann könnte das als Affront gewertet werden, weil ein/e Mitarbeiter*in ja keine Leitung innehaben könne.
Man arbeitet nicht so sehr mit Denominationen und mehr mit abgeleiteter Autorität und dem Zugang zur Projektleitung.
OPL bezieht regelmäßig den Projektleiter*in, den Gremienbeauftragten und den direkten Vorgesetzten mit ein, alle Teil der Steuerungsgruppe. Das Einbeziehen ist eine Gratwanderung zwischen Projektlogik und der eigentlichen Organisationslogik.
Der Grad selbständiger Entscheidungen hat sich aufgrund von Erfahrung erweitert, aber bei Mittelabruf, Anpassung des Finanzplans oder inhaltlicher Schwerpunktsetzung, muss der Projektleiter*in die Zustimmung erteilen. Der verlässt sich aber auf die Kalkulation, die der OPL mit der Verwaltung erstellt.
Der offizielle Projektleiter*in wird auch wegen politischer Aspekte letztinformiert, es besteht nämlich kein besonders gutes Verhältnis zum Projektträger.

<p>Weil der Projektträger am Ende des Jahres 2012 eine Auszahlung verwehrt, gab es ein hohes Defizit. Die Hochschule hat daraufhin versucht über die Hochschulrektorenkonferenz Einfluss zu nehmen. Es ist daraufhin eine teilweise Auszahlung der Gelder erfolgt, aber das Verhältnis bleibt natürlich angespannt.</p>
<p>Die Kommunikation mit dem Projektträger obliegt OPL. Die groben Linien werden zuvor mit dem Projektleiter*in abgeklärt.</p>
<p>Der Projektleiter*in wird kaum über Details informiert. OPL glaubt, es sei dem Projektleiter*in relativ egal, welche Art von technischer Lösung beispielsweise bei digitalen Assessments gefunden wird.</p>
<p>Mittels der Gutachterempfehlung wird gesagt, welche Projekte nicht weiter finanziert werden, diesen Druck von außen braucht es leider auch.</p>
<p>Die Teilprojekte generieren aus ihren Bereichen Berichte und die Projektleitung führt darüber Gespräche mit den Angestellten. Auf dieser Basis werden Zwischenberichte für den Projektträger vorbereitet, natürlich sehr stark eingedampft. OPL ist bei den Gesprächen mit den Projektmitarbeiter*innen dabei.</p>
<p>Es scheint sehr fragwürdig, inwiefern man herkömmliche PM-Methoden im Alltag einsetzen kann in der recht anarchischen Organisation Hochschule. Beispielsweise sind Vorstellungen von Wirtschaftsberatern und Akteuren in der Hochschule kaum kompatibel. Es braucht sehr viel Zeit, sehr viel Überredungskunst, weil Hierarchien selten sind. Es ist eher eine chaotische, wenngleich durch professorale Strukturen geordnete, Situation. Es gilt sehr viel zu überzeugen.</p>
<p>Projektmanagement ist schwierig, weil es keine hierarchische Struktur gibt. Selbst die pyramidale Struktur, die im Antrag kommuniziert wird, kann ja kaum eingehalten werden. Alle agieren in einem sehr großen Geflecht, man kann keine Anweisungen erteilen, nur versuchen zu überzeugen.</p>
<p>OPL ist in der Mitte, er hat jetzt noch eine/n Mitarbeiter*in in der Drittmittelverwaltung, der mit <i>controllt</i>. Anhand der von ihm zugetragenen Ergebnisse trifft OPL Entscheidungen. Und je nach Größe der Summe wird die Projektleitung zur Letztentscheidung aufgefordert.</p>
<p>Ein Problem ist, wenn Mittel nicht rechtzeitig abfließen, das kann man schon im laufenden Jahr besprechen. Wenn am Ende des Jahres nur 60-70% abgeflossen sind, dann wird das durchaus in den Gesprächen wieder thematisiert: Nicht nur die inhaltliche Komponente, sondern auch die Frage, warum ist das Geld nicht abgehoben wird, obwohl es da ist.</p>
<p>Es gibt alle zwei Wochen einen Jour Fixe mit der Geschäftsführung des Zentrums, in dem OPL angestellt ist und der Projektleitung. OPL ist dabei für eine gewisse Zeitspanne dabei.</p>
<p>In Konfliktsituationen hat OPL eine vermittelnde Rolle, informiert sich erst mal und versucht dann, die Akteure an einen Tisch zu bekommen, um das Problem in wenigen Wochen zu lösen.</p>



Alle Projektmitarbeiter\*innen sind in den Fakultäten und haben eigene Dienstvorsetze, das macht es schwierig, Projektaktivitäten und Fakultätsaufgaben zu trennen. Es gibt auf Seiten der Dienstvorsetzten und der Mitarbeiter\*innen Mitnahmeeffekte, die sich nicht vermeiden lassen: Es gibt einen politischen Preis, der zu berücksichtigen ist. Man kann dennoch die Projektziele erreichen, es kommen aber nicht immer 100% an. Viele Mitarbeiter\*innen machen nicht völlig, was im Antrag steht, sie passen sich den Gegebenheiten an und finden dann trotzdem mit den Maßnahmen zum Ziel.

In einem Bereich gibt es schon eine mittlere Abweichung von den Projektzielen, weil sich das Beantragte nicht bewährt hat, aber das ist noch hinnehmbar.

Kommunikative Fähigkeiten sind für die OPL-Position wichtiger als betriebswirtschaftliches Know-how. Mit Letzterem wird man in der Hochschule scheitern.

Im Bereich der Lehrentwicklungsprojekte und Changemanagementprojekte gibt es einen Widerspruch zwischen Projektlogiken und den eigentlichen Organisationslogiken. Es gibt Projektstrukturen und parallel Hochschulstrukturen, diese Dualität ist nicht einfach, weil sie Abstimmungserfordernisse potenzieren kann. Aus diesem Grund müssen viele Akteure eingebunden werden. Wenn dies bei eiligen Angelegenheiten nicht möglich ist, dann kann man nur versuchen alle einzubinden. Unsicherheit bleibt und je weniger einbezogen sind, desto schwammiger wird der Beschluss oder es muss mehr Verantwortung auf die eigene ‚Kappe‘ genommen werden.

### **Fall 16: Der/die Projektadministrator\*in**

Der zuständige Hochschulleiter für Lehre ist der formal zuständige OPL, er ist Kopf des Gesamtvorhabens.

OPL ist Projektkoordinator und Projektadministrator, es gibt aber noch eine Referentin, welche die Projektleitung federführend innehat.

OPL koordiniert und vernetzt einzelne Teilprojekte und kümmert sich um die Öffentlichkeitsarbeit. Hinzu kommen die Berichtspflichten an der PT: Jahresberichte, Evaluationen und Daten die, die PT möchte, die Gesamtvorhaben nach außen sozusagen. Mittelbewirtschaftung: Sicherstellen, dass genügend Geld da ist und Umwidmungen betreuen.

Alle Teilprojekte liefern halbjährlich einen Bericht ab, die geschieht nach einem Raster: Wie der letzte Zeitraum gelaufen ist, was geplant ist im Projekt, wo es Probleme gab, wie Probleme behoben wurden, Herausforderungen und Ziele, die bestehen. OPL packt diese Berichte zusammen für den PT.

Es gibt einen engen Austausch mit der Projektleitung zu Berichten und zum operativen Geschäft.

OPL koordiniert die Vorstellung von Projektmitarbeiter\*innen in Gremien. Dort wird regelmäßig der Stand der Teilprojekte und des Gesamtprojekts vorgestellt.



Bei übergreifend arbeitenden Projektmitarbeiter\*innen muss die Projektkoordination und Projektleitung mehr darauf achten, dass diese/r Mitarbeiter\*in im Austausch miteinander stehen und wissen, was jeder macht. Da ist automatisch mehr Koordinationsstätigkeit notwendig.

Es gibt einen Austausch auf einer Onlineplattform, dort erfahren die Projektmitarbeiter\*innen wichtige Details zum Projekt. Grundlegende Informationen wie Flyer und Logos.

Projektmanagement ist in Hochschulen anders als in der freien Wirtschaft. Wegen der Struktur der Hochschule sind Projekte in Abteilungen und Sachbereichen relativ schwierig umzusetzen. OPL hat lange Erfahrung in der Wirtschaft bei einem freien Bildungsträger gemacht. Das sind die Dinge anders, zum Beispiel arbeitet dort in der Regel die Projektleitung aktiv im Projekt mit.

Hochschulen haben für die Umsetzung von Projekten andere Rahmenbedingungen. Die Koordination des Gesamtvorhabens liegt in der Zentralverwaltung und die Projekte liegen in dezentralen Abteilungen.

Ressourcenplanung, Finanzüberblick und Mittelanforderung, das ist der Bereich von OPL. OPL informiert den Referenten darüber, der auch die Projektleitung ist.

## **Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät**

### **Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**

---

**Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg  
Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies, of Heidelberg University**

**Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg  
für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften  
Declaration in accordance to § 8 (1) b) and § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg  
University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies**

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.

I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

### **Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.

I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname  
First name Family name      Cristian D. Magnus

Datum, Unterschrift  
Date, Signature

\_\_\_\_\_